

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребёнка – детский сад №2»

ПРИНЯТА
Педагогическим советом
МБДОУ «ЦРР-Д/С № 2»
Протокол от «31» августа 2023 г. № 1



УТВЕРЖДЕНА
Директором МБДОУ «ЦРР – Д/С №2»
/И.С. Ямпилонской
Приказ от «31» августа № 284-а

СОГЛАСОВАНА
Заседанием Совета родителей
Протокол от «31» августа 2023 г. № 3

**ОСНОВНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА -
АДАптиРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
(расстройство аутистического спектра)**

муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения
«Центр развития ребёнка – детский сад №2»

Тула, 2023

Содержание

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ.....	4
1.1. Пояснительная записка	4
1.1.1. Цели и задачи Программы	8
1.1.2. Общие принципы и подходы к формированию Программы	9
1.1.3. Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС.....	10
1.1.4. Значимые для разработки и реализации АОП характеристики детей с РАС...	13
1.1.5. Особые образовательные потребности дошкольников с РАС	19
1.2. Планируемые результаты освоения Программы	19
1.2.1. Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС.....	20
1.2.1.1. Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра:.....	20
1.2.1.2. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы	21
1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе	23
1.4. Часть, формируемая участниками образовательных отношений	27
II. Содержательный раздел программы	29
2.1. Пояснительная записка	29
2.2. Коррекционно-развивающая и образовательная работа с детьми с РАС.....	29
2.2.1. Коррекционно-развивающая деятельность с обучающимися с РАС по смягчению ключевых симптомов аутизма.....	30
2.2.1.1. Развитие эмоциональной сферы	31
2.2.1.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы	32
2.2.1.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	35
2.2.1.4. Формирование и развитие коммуникации	35
2.2.1.5. Речевое развитие	38
2.2.1.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция	40
2.2.1.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие	42
2.2.1.8. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков	47
2.2.1.9. Формирование навыков самостоятельности	47
2.2.2. Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС.....	48
2.2.2.1. Социально-коммуникативное развитие.....	48
2.2.2.2. Коррекция нарушений речевого развития.....	49

2.2.2.3. Коррекция проблем поведения	51
2.2.2.4. Коррекция и развитие эмоциональной сферы	52
2.2.2.5. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам	52
2.2.2.6. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	53
2.2.3. Основной этап. Коррекционно-развивающая и образовательная деятельность обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях	54
2.2.3.1. Социально-коммуникативное развитие	54
2.2.3.2. Речевое развитие	57
2.2.3.3. Познавательное развитие	57
2.2.3.4. Художественно-эстетическое развитие	59
2.2.3.5. Физическое развитие	60
2.2.4. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС	63
2.2.4.1. Задачи подготовки к школе	64
2.2.4.2. Формирование социально-коммуникативных функций	64
2.2.4.3. Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе	65
2.2.4.4. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребенку с аутизмом к началу обучения в школе.	67
2.2.4.5. Формирование академических навыков	67
2.2.5. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учётом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов	75
2.2.6. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик	77
2.2.7. Способы и направления поддержки детской инициативы	84
2.2.8. Взаимодействие взрослых с детьми с РАС	87
2.2.9. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с РАС	92
2.3. Рабочая программа воспитания	94
2.3.1. Целевой раздел	95
2.3.2. Содержательный раздел	105
2.3.3. Организационный раздел	112
2.4. Часть, формируемая участниками образовательных отношений. Специфика национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность	121
III Организационный раздел	160

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС	160
3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды	160
3.3. Кадровые условия реализации программы	164
3.4. Материально-техническое обеспечение АОП ДО детей с РАС.	165
3.5. Финансовые условия реализации программы.....	167
3.6. Планирование коррекционно-образовательной деятельности	169
3.7. Примерный режим и распорядок дня в дошкольных группах.....	170
3.8. Часть, формируемая участниками образовательных отношений	178

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

1.1. Пояснительная записка

Адаптированная основная общеобразовательная программа – адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС) МБДОУ «ЦРР – Д/С №2» – это нормативно-управленческий документ, определяющий содержание и организацию образовательной деятельности на уровне дошкольного образования детей с РАС.

Настоящая адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с РАС (далее – Программа) разработана в соответствии с федеральной адаптированной основной общеобразовательной программой – адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья¹ (далее – ФАОП ДО), с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования² (далее – ФГОС ДО, Стандарт).

Программа является документом, в соответствии с которым МБДОУ «ЦРР – Д/С №2» (далее – Организация) осуществляет образовательную деятельность на уровне дошкольного образования детей с РАС.

Статья 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» предписывает организовывать содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствие с адаптированной основной образовательной программой (АООП), а для инвалидов – в соответствии с индивидуальной программой реабилитации или абилитации ребенка-инвалида.

Осуществление квалифицированной коррекции отклонений в физическом и (или) психическом развитии воспитанников предполагает индивидуализацию образовательно-воспитательной работы и коррекционно-развивающего воздействия.

АОП – это образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

АОП сформирована как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования).

¹ Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержденная Приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022)

² Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384), с изменением, внесенным приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 21 января 2019 г. № 31 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 февраля 2019 г., регистрационный № 53776)

АОП направлена на создание условий развития дошкольников, открывающих возможности для позитивной социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, его всестороннего личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих дошкольному возрасту видам деятельности.

Программа разработана в соответствии федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155) (далее – ФГОС ДО) и федеральной образовательной программой дошкольного образования (Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028) (далее – ФОП ДО).

Общие положения образовательной программы дошкольного образования соответствуют ФОП ДО.

Нормативно-правовой основой для разработки Программы являются следующие нормативно-правовые документы:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ;
- Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»
- Федеральный закон от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»
- распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №999-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155);
- Федеральная образовательная программа дошкольного образования (Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028);
- Приказ Минпросвещения Российской Федерации от 31 июля 2020 года №373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования».
- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 27 октября 2020 г. № 32 «Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил и норм СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 "Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи».

- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 января 2021 года N 2 Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (с изменениями на 30 декабря 2022 года).
- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 г. № 999-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;
- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;
- Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»;
- Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»
- Приказ управления образования администрации города Тулы от 04.05.2023 №105-осн «О подготовке и реализации образовательных программ дошкольного образования, соответствующих федеральной образовательной и федеральной адаптированной образовательным программам дошкольного образования, в муниципальных образовательных учреждениях с 01.09.2023»
- Устав МБДОУ «ЦРР – Д/С №2»
- Программа развития МБДОУ «ЦРР – Д/С №2»

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований ФГОС ДО.

Обязательная часть Программы соответствует ФОП ДО и обеспечивает:

- воспитание и развитие ребенка дошкольного возраста как гражданина Российской Федерации, формирование основ его гражданской и культурной идентичности на доступном его возрасту содержании доступными средствами;
- создание единого ядра содержания дошкольного образования (далее – ДО), ориентированного на приобщение детей к духовно-нравственным и социокультурным ценностям русского народа, воспитание подрастающего поколения как знающего и уважающего историю и культуру своей семьи, большой и малой Родины;
- создание единого федерального образовательного пространства воспитания и обучения детей от рождения до поступления в начальную школу, обеспечивающего ребенку и его родителям (законным представителям), равные, качественные условия ДО, вне зависимости от места и региона проживания.

В части, формируемой участниками образовательных отношений, представлены выбранные участниками образовательных отношений программы,

направленные на развитие детей в образовательных областях, видах деятельности и культурных практиках (парциальные образовательные программы), отобранные с учетом приоритетных направлений, климатических особенностей, а также для обеспечения коррекции нарушений развития и ориентированные на потребность детей и их родителей.

Объем обязательной части Программы составляет не менее 60% от ее общего объема; части, формируемой участниками образовательных отношений, не более 40%.

Программа представляет собой учебно-методическую документацию, в составе которой:

- рабочая программа воспитания,
- режим и распорядок дня для всех возрастных групп ДОО,
- календарный план воспитательной работы.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО в Программе содержится целевой, содержательный и организационный разделы.

В целевом разделе Программы представлены цели, задачи, принципы и подходы к ее формированию; планируемые результаты освоения Программы в раннем, дошкольном возрастах, а также на этапе завершения освоения Программы; характеристики особенностей развития детей с РАС, подходы к педагогической диагностике планируемых результатов.

Содержательный раздел Программы включает описание:

- задач и содержания коррекционно-образовательной деятельности на этапе по смягчению ключевых симптомов аутизма, начальном и основном этапах (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие) в соответствии с федеральной программой и с учетом используемых методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания.
- вариативных форм, способов, методов и средств реализации Федеральной программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов;
- особенностей образовательной деятельности разных видов и культурных практик;
- способов поддержки детской инициативы;
- особенностей взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся;
- образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение детей с РАС в социум.

Программа коррекционно-развивающей работы:

- является неотъемлемой частью адаптированной образовательной программы дошкольного образования детей с РАС в условиях дошкольных

образовательных групп комбинированной и компенсирующей направленности;

- обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала;
- учитывает особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с РАС, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования детей дошкольного возраста с РАС в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной и компенсирующей направленности.

Содержательный раздел включает рабочую программу воспитания, которая раскрывает задачи и направления воспитательной работы, предусматривает приобщение детей к российским традиционным духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы, правилам и нормам поведения в российском обществе.

Организационный раздел Программы включает описание:

- психолого-педагогических и кадровых условий реализации Программы;
- организации развивающей предметно-пространственной среды (далее – РППС);
- материально-техническое обеспечение Программы;
- обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания.

В разделе представлены режим и распорядок дня во всех возрастных группах, календарный план воспитательной работы.

1.1.1. Цели и задачи Программы

Цель реализации Программы: обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, способствует реализации прав обучающихся дошкольного возраста на получение доступного и качественного образования, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Задачи Программы:

- реализация содержания АОП ДО;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;
- развитие совместного внимания;

- развитие символической игры;
- развитие вовлеченности в совместную деятельность со взрослым и регуляции;
- развитие осознанного двигательного опыта;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности обучающихся с ОВЗ, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с ОВЗ;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с ОВЗ;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

1.1.2. Общие принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах:

- *поддержка разнообразия детства;*
- *сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека;*
- *позитивная социализация ребенка;*
- *личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников ДОО) и детей;*
- *содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;*
- *сотрудничество Организации с семьей;*
- *возрастная адекватность образования.* Этот принцип предполагает подбор педагогом содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями детей.

1.1.3. Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС

1. Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера – сегодня – завтра, сначала – потом и т.п.), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию и т.д.), процессов воображения (символизации). Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения сукцессивно организованных процессов, что в случае РАС – общепризнанный в науке факт.

2. Основные проявления нарушений представлений о пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС:

- фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа – зрительного, звукового и др.), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);
- simultанность восприятия;
- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов. Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений. Это могут быть специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа (не только и не столько в русле сенсорной интеграции в традиционном понимании этого метода) и(или) способности выделения существенных, смыслоразличительных признаков (релизеров); организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

3. Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм в настоящее время рассматриваются как важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС. Большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели.

Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на детей с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

4. Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при аутизме **способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей**, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребёнка с аутизмом непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения и т.д.), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учёта возможностей ребёнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

5. Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми.

Коррекция проблемного поведения – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям.

6. Отмеченные особые образовательные потребности отражают **специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения**, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

7. Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать в себя как обусловленный аутизмом синдром «олиго-плюс», так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Следует отметить, что сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

8. Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков аутизма ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипий.

9. Другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико-психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений – психолого- педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

10. Нарушения коммуникации и социального взаимодействия – сложные психологические образования, их квалификация может быть самой разной и требует исключительно индивидуального подхода.

Таким образом, подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

- выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции;
- квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико- психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);
- выявление ведущего уровня нарушений в клинико- психологической структуре;
- определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);
- мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

1.1.4. Значимые для разработки и реализации АОП характеристики детей с РАС

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

У многих детей возможна легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Иногда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость. В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития.

Опишем возможные характеристики обучающихся с РАС в ДОО от самых тяжелых форм к более лёгким, наиболее значимые для организации как начального этапа обучения, так и основного.

Первая группа. Дети почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего.

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего. Полевое поведение, которое демонстрирует ребенок в данном случае, принципиально отличается от полевого поведения умственно отсталого ребенка. Ребенок с РАС отличается от генеративных и импульсивных детей: не откликается, не тянется, не хватает, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-двигательной координации. Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих

случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера, эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять заручку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изощренных стереотипных действиях – активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением.

В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому,

Дети боятся неожиданностей, могут проявлять выраженный сенсорный

дискомфорт, брезгливость, легко и жестко фиксируют дискомфорт и испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, дезадаптируют ребенка и могут легко спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и т.п. Выработанные бытовые навыки прочны, но слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых сложились, и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или третьем лице,

Речь, складывающаяся на основе эхолалии, развивается в рамках стереотипа, привязана к определенной ситуации, для ее понимания может потребоваться конкретное знание того как сложился тот или иной штамп.

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, когда ребенок извлекает нужные ему сенсорные впечатления прежде всего самораздражением или в стереотипные манипуляции с предметами, а могут быть и достаточно сложные, как повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипный рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложные как математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же эффекта в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему как аутостимуляция для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.

Становление психических функций такого ребенка в наибольшей степени искажено. Страдает, прежде всего, возможность их развития и использования для решения реальных жизненных задач, в то время как в стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности: уникальная память, музыкальный слух, моторная ловкость, раннее выделение цвета и формы, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности.

Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы.

Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни.

Ребенок этой группы может быть очень привязан к близкому человеку, но это еще не вполне эмоциональная привязанность. Близкий чрезвычайно значим для него, но значим, прежде всего, как основа сохранения столь необходимой ему стабильности, постоянства в окружающем. Ребенок может жестко контролировать маму, требовать ее постоянного присутствия, протестует при попытке нарушить стереотип сложившегося контакта.

Третья группа. Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увлечения. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то ни стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и

накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, у них страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте такой ребенок может оцениваться как сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое

возникновение чувства сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с «блестящими», явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в

понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

Представленные группы являются основными ориентирами психологической диагностики, представляя возможные степени и формы нарушения контакта с миром, в которых может реализоваться детский аутизм. Вместе с тем, оценка тяжести состояния и определение прогноза не могут осуществляться вне понимания того, что ребёнок, даже испытывая самые серьезные трудности, находится в процессе развития. То есть, даже в пределах одной группы детей со сравнимой тяжестью аутистических проблем существуют индивидуальные различия в проявлении тенденций к установлению более активных и сложных отношений с миром.

1.1.5. Особые образовательные потребности дошкольников с РАС

Эффективный коррекционно-образовательный процесс невозможен без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС.

Необходимо определить, что именно понимается под «особыми образовательными потребностями» обучающихся с РАС, и каким требованиям эти потребности должны удовлетворять.

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС:

- коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;
- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;
- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;
- смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе.

1.2. Планируемые результаты освоения Программы

В соответствии с ФГОС ДОО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с РАС к концу дошкольного образования.

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на

достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с ОВЗ. Они представлены в виде изложения возможных достижений (планируемых результатов) воспитанников на разных возрастных этапах дошкольного детства.

1.2.1. Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. На время завершения дошкольного образования, целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести аутистических расстройств.

1.2.1.1. Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра:

- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его взрослому;
- использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал.
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- нанизывает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трёх частей;
- вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);

- разъединяет детали конструктора и др.
- строит башню из трёх кубиков;
- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по колышкам;
- соединяет крупные части конструктора
- обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- смотрит на картинку, которую показывает взрослый;
- следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла и пр.) куда помещаются какие-либо предметы;
- следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов.
- выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- находит по просьбе 8 – 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест «Пока») по подражанию;
- «танцует» с другими под музыку в хороводе;
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором
- снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- уместно говорит «привет» и «пока», как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);
- понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);
- последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий и т.д.)
- элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);
- иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- пользуется туалетом с помощью взрослого;
- моет руки с помощью взрослого;
- ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- преодолевает избирательность в еде (частично).

1.2.1.2. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- может сличать цвета, основные геометрические формы;
- знает некоторые буквы;
- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- различает «большой – маленький», «один – много»;
- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приёма пищи.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и(или) речевые расстройства отмечаются):

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);

- может поддерживать диалог (часто – формально);
- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма букв);
- складывает и вычитает в пределах 5-10;
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой Организацией по Программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также ФГОС дошкольного образования, в котором определены государственные гарантии качества образования.

Оценивание качества, т. е. оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой Организацией, заданным требованиям ФГОС и Программы в дошкольном образовании детей с ОВЗ направлено в первую очередь на оценивание созданных Организацией условий в процессе образовательной деятельности.

Система оценки образовательной деятельности, предусмотренная Программой, предполагает оценивание качества условий образовательной деятельности, обеспечиваемых Организацией, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление Организацией и т. д.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности Организации на основе достижения детьми с ОВЗ планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

- не подлежат непосредственной оценке;
- не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития детей с ОВЗ;
- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей с ОВЗ;
- не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей;
- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

Степень реального развития обозначенных целевых ориентиров и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с ОВЗ с учетом сенситивных периодов в развитии.

Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры основной образовательной программы Организации, реализуемой с участием детей с ОВЗ, должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая:

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
- карты развития ребенка с ОВЗ;
- различные шкалы индивидуального развития ребенка с ОВЗ.

Программа предоставляет Организации право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей, в том числе, его динамики.

В соответствии со ФГОС дошкольного образования и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:

1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ;

2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с ОВЗ в условиях современного общества;

3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для детей с ОВЗ;

4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии:

- с разнообразием вариантов развития детей с ОВЗ в дошкольном детстве,
- разнообразием вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды,
- разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

5) представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для детей с ОВЗ на уровне Организации, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

Система оценки качества реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования детей с ОВЗ на уровне Организации должна обеспечивать участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполнять свою основную задачу – обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями Стандарта.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, используемая как профессиональный инструмент педагога с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с ОВЗ по Программе;
- внутренняя оценка, самооценка Организации;
- внешняя оценка Организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

На уровне образовательной организации система оценки качества реализации Программы решает задачи:

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;
- реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования детей с ОВЗ;
- задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;

- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с ОВЗ.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в Организации является оценка качества психолого-педагогических условий реализации, адаптированной основной образовательной программы, и именно психолого-педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне Организации. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы.

Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с ОВЗ, его семья и педагогический коллектив Организации.

Система оценки качества предоставляет педагогам и администрации Организации материал для рефлексии своей деятельности и для серьезной работы над программой, которую они реализуют. Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для изменений основной образовательной программы, корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности играют также семьи воспитанников и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности Организации, предоставляя обратную связь о качестве образовательных процессов Организации.

Система оценки качества дошкольного образования:

- должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации, адаптированной основной образовательной программы в Организации в пяти образовательных областях, определенных Стандартом;
- учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;
- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы Организации;
- исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с ОВЗ, семьи, педагогов, общества и государства;
- включает как оценку педагогами Организации собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;
- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в Организации, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

1.4. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Приоритетные направления коррекционно-образовательной деятельности с детьми с РАС – социально-коммуникативное и физическое развитие.

Задачи социально-коммуникативного развития для детей с РАС решаются не только посредством целевых установок образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», но и с помощью программы Jasper «Развитие совместного внимания, символической игры, вовлеченности и регуляции».

Одна из целей программы JASPER — обучение навыкам совместного внимания, а также другим коммуникативным навыкам. Совместное внимание — это координация внимания между объектами и людьми в целях обмена. У детей с РАС отмечаются специфические трудности в сфере совместного внимания. У большинства детей выявляются задержки и нарушения формирования навыков совместного внимания. Также нарушены другие навыки социальной коммуникации, в том числе навыки просьбы (как вербальные, так и невербальные).

Еще одна цель — обучение игровым навыкам (поскольку для детей с РАС характерны задержки и различные нарушения в сфере формирования этих навыков по сравнению с типично развивающимися сверстниками). Обучая ребенка определенным игровым навыкам, мы одновременно учитываем социальные аспекты игры, которые создают контекст для обучения, соответствующий определенному этапу развития ребенка.

Следующая цель — это повышение вовлеченности ребенка во взаимодействие с окружающими. Вовлеченность — важный компонент вмешательства JASPER, так как для любого обучения необходимо, чтобы ребенок был вовлечен в процесс. Поскольку у детей с РАС зачастую отмечаются нарушения в сфере установления и поддержания *совместной вовлеченности*, вмешательство JASPER акцентирует особое внимание на умении ребенка инициировать (а со временем и координировать) такое взаимодействие (это умение оценивается количеством инициаций в игре и коммуникации).

Задачи любого занятия по JASPER заключаются в том, чтобы:

- увеличить время, в течение которого ребенок регулирует свое поведение и вовлечен в совместную активность с социальным партнером;
- увеличить разнообразие, гибкость и сложность игровых навыков, которые ребенок проявляет спонтанно и по собственной инициативе;
- увеличить спонтанное проявление инициативы в использовании как невербальных, так и вербальных (и/или с использованием средства дополнительной коммуникации) языковых навыков — для совместного внимания, просьбы или любых других форм намеренной коммуникации.

Задачи физического развития решаются с помощью включения в АООп ДОО адаптированной вариативной программы «Шаг за шагом».

Программа «Шаг за шагом» по физической культуре, адаптированная к особенностям детей с РАС, является не только средством коррекции двигательных нарушений, стимуляции физического и моторного развития, но и помощником в социализации личности.

Главная цель программы «Шаг за шагом» - улучшить психическое и физическое состояние здоровья обучающихся с РАС, и приобщить их к посильным для себя физическим упражнениям и умению управлять своим психофизиологическим состоянием.

Задачи физического развития по программе «Шаг за шагом»:

- стимулировать двигательную активность детей;
- развивать интерес к движениям и потребность в двигательной активности;
- обогащать двигательный опыт;
- формировать положительное отношение к двигательным играм;
- развивать кинестетическое восприятие;
- развивать основные движения (ходьба, бег, прыжки, лазание, ползание);
- формировать перекрестную схему ходьбы;
- развивать выразительность движений в процессе игр и игровых упражнений;
- формировать представления о собственном теле, его основных частях и их движениях;
- развивать понимание просьб-команд, отражающих основные движения и действия, направления движения (туда, в эту сторону, вперед, назад и т. п.);
- развивать ориентировку в пространстве;
- развивать умение использовать пространство и находиться в нем вместе с другими;
- учить выполнять движения по подражанию, по образцу, по слову-сигналу;
- формировать ритмичность движений (равномерную повторяемость и чередование);
- учить воспроизводить по подражанию различные движения кистями и пальцами рук, прослеживая их взором;
- развивать координацию движений обеих рук, рук и ног;
- развивать умение сопровождать движения проговариванием коротких стихов и потешек;
- формировать умение выполнять серию движений под музыку (совместно со взрослым, по подражанию и по образцу).

Планируемые результаты освоения вариативной части Программы

- ребёнок умеет регулировать своё поведение и вовлечен в совместную деятельность со взрослым;
- ребенок проявляет разнообразие и гибкость игровых навыков;
- ребёнок самостоятельно проявляет инициативу к невербальному или вербальному контакту;
- ребёнок проявляет совместное внимание;
- у ребёнка сформированы представления о своём теле, его основных частях и движениях;
- ребёнок понимает команды, отражающие основные движения;
- ребёнок подражает взрослому в движениях кистями и пальцев рук;
- ребёнок умеет сопровождать движения звукоподражаниями, проговариванием коротких стихов и потешек.

II. Содержательный раздел программы

2.1. Пояснительная записка

В содержательном разделе Программы представлены:

а) описание модулей образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития и психофизическими особенностями ребенка с ОВЗ в пяти образовательных областях: социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития, с учетом используемых вариативных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания. При разработке образовательных программ дошкольного образования могут использоваться образовательные модули по образовательным областям (направлениям развития обучающихся дошкольного возраста) на основании единства и взаимосвязи содержания образовательной программы, форм, методов и средств образовательной деятельности, а также организации образовательной среды, в том числе развивающей предметно-пространственной, представленные в комплексных и парциальных программах;

б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом психофизических, возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучающихся с ОВЗ, специфики их образовательных потребностей, мотивов и интересов;

в) программа коррекционно-развивающей работы с детьми, описывающая образовательную деятельность по коррекции нарушений развития обучающихся с ОВЗ.

2.2. Коррекционно-развивающая и образовательная работа с детьми с РАС

Содержание Программы включает два направления (начальный и основной этапы) коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования. Это:

- коррекционная работа по смягчению в возможно большей степени (в идеале – преодолению) ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности)
- освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

В связи с выраженной стереотипностью детей с РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем, особо выделен пропедевтический этап. Главная цель которого – подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению.

Учитывая прямую связь основных симптомов аутизма с социальной жизнью

человека и первазивный характер расстройств при РАС, коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей Программы, то есть дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй составляющей.

В связи с этим на начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС. На этом этапе Программа по организационно-управленческим характеристикам становится близкой к модульной.

Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны – определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

В программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента НОО.

В Программе начальный этап - старт специальной индивидуализированной коррекционной работы (представлен в п.2.1.4). Основной этап – освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы. По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

2.2.1. Коррекционно-развивающая деятельность с обучающимися с РАС по смягчению ключевых симптомов аутизма

Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте.

На этапе помощи в раннем возрасте происходит выявление обучающихся группы повышенного риска формирования РАС (далее - группа риска).

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития.

Период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС ("детский аутизм", "атипичный аутизм", "синдром Аспергера"), введенного после одиннадцатого пересмотра Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со

здоровьем, диагноза РАС. Это примерно 3 - 3,5 года, а затем необходимо создать условия для дальнейшей подготовки ребенка с РАС к переходу в Организацию, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения детского сада, во-вторых, "дозированное" введение ребенка с РАС в группу Организации с постепенным увеличением периода его пребывания в группе детей в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными, но вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики. На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют 9 приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы:

1. Развитие эмоциональной сферы.
2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.
3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.
4. Формирование и развитие коммуникации.
5. Речевое развитие.
6. Профилактика и коррекция проблем поведения.
7. Развитие двигательной сферы.
8. Формирование навыков самостоятельности.
9. Обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

2.2.1.1. Развитие эмоциональной сферы

- становление эмоционального контакта с аутичным ребенком является очень важным моментом не только в эмоциональном развитии ребенка с аутизмом, но и его сопровождении в целом.
- Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:
- формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;
- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- уметь выделять определенные явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приемы, например, эмоциональное заражение);
- Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определенном уровне развития аффективной сферы): например, чтобы получить желаемое, научиться использовать указательный жест.

Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и похвала другого человека, и нужно стремиться к тому, чтобы постепенно она стала более важной, чем материальный результат.

2.2.1.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы

Особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически все психическое и физическое развитие человека.

Содержание направления включает 6 разделов: "Зрительное восприятие", "Слуховое восприятие", "Кинестетическое восприятие", "Восприятие запаха", "Восприятие вкуса" и "Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)". Содержание каждого раздела представлено по принципу "от простого к сложному". Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, адекватно на нее реагировать, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

Работа по развитию сенсорно-перцептивной сферы должна учитывать, что у части обучающихся с РАС может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности, не учитывая которую можно спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и предпосылки к формированию страхов.

А) Зрительное восприятие:

- стимулировать фиксацию взгляда на предмете;
- стимулировать функцию прослеживания взором спокойно движущегося объекта;
- создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице педагогического работника, находящегося на расстоянии вытянутой руки;
- стимулировать установление контакта "глаза в глаза";
- стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);
- стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;
- совершенствовать прослеживание и возникновение связи "глаз-рука" (предпосылки зрительно-моторной координации);
- развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;

- стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки), побуждать к действиям хватания, ощупывания;
- формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разное функциональное назначение (мяч, машинка, кубик);
- учить различать предметы по цвету, форме, размеру;
- развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;
- формировать умение выделять изображение объекта из фона;
- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

Б) Слуховое восприятие:

- развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);
- стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;
- побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;
- замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью пограть, сжать игрушку самостоятельно или совместно с педагогическим работником;
- побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем - спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;
- расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);
- активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки), а затем в разных местах;
- привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с ребенком в темпе звучания: хлопать ладошками ребенка, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать ему низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;
- создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стук в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;
- расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды), голосов животных и птиц, подражать им;

- совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);
- учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр ("Кто там?", "Кто пришел вначале?", "Кто спрятался?");
- учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;
- создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая обучающихся определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

В) Тактильное и кинестетическое восприятие:

- активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;
- вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече);
- добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твердый, жидкий, густой, сыпучий);
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;
- развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);
- формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства);

Г) Восприятие вкуса:

- различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);
- узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша).

Д) Восприятие запаха:

- вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений);
- узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао).

Е) Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):

- обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;
- формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия;
- учить сравнивать внешние свойства предметов ("такой - не такой", "дай такой же");
- формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки).

Ж) Формирование полисенсорного восприятия:

- создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия: показывать предмет или его изображение по его звучанию (запаху, тактильным характеристикам).

2.2.1.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

Одним из важнейших критериев при выборе и (или) составлении учебного плана является уровень интеллектуального развития ребенка.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Она особенно важна в случае тяжелых и осложненных форм РАС и должна начинаться как можно раньше.

2.2.1.4. Формирование и развитие коммуникации

Освоение содержания этого приоритетного направления проводится в процессе взаимодействия обучающихся с ближним социальным окружением и рассматривается как основа формирования потребности в общении, форм и способов общения, а в дальнейшем - игровой деятельности или ее предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом

Несмотря на то, что целевой группой Программы являются обучающиеся с РАС, задачи, которые решаются в развивающей работе с детьми раннего возраста, в той или иной степени актуальны для всех обучающихся, как уже имеющих выявленные нарушения развития различного генеза, так и находящихся в группе риска. Таким образом, имеются как общие задачи, безотносительно специфики нарушений, так и те, которые ориентированы на особенности развития обучающихся группы риска по формированию РАС. Диагностика генеза

наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи.

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогическим работником и научение ребенка приемам взаимодействия с ним. Большую роль играет эмоциональный контакт с родителями (законными представителями), который является важным звеном становления мотивационной сферы ребенка.

Содержание приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

- формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, формирование способности принимать контакт;
- развитие взаимодействия ребенка с другими детьми;
- развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

А) Формирование потребности в коммуникации.

Развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), другими близкими, педагогическим работником:

- формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;
- формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;
- создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;
- стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);
- укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;
- формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителях), педагогическом работнике;
- формировать умения прослеживать взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

Б) Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

- создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;
- формировать навыки активного внимания;
- формировать умение отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- вызывать реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;
- формировать поддержание эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрацию внимания ребенка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребенка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение педагогического работника с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым педагогическим работником;
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит педагогический работник;
- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям;
- вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активными движениями, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми;
- совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику.

В) Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика и (или) коррекция проблемного поведения):

- учить откликаться на свое имя;
- формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции педагогического работника основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот);
- учить ориентироваться на оценку своих действий педагогическим работником, изменять свое поведение с учетом этой оценки;

- формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определенную позу, слушать, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;
- учить адекватно вести себя на занятиях в паре с другим ребенком, с группой;
- предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и (или) на основе стереотипа поведения).

Данное направление дополняется содержанием вариативной части, формируемой участниками образовательного процесса из программы Jasper «Развитие совместного внимания, символической игры, вовлеченности и регуляции» [].

2.2.1.5. Речевое развитие

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У обучающихся с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У обучающихся целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и (или) недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей.

В связи с этим обучение обучающихся речи и коммуникации должно включать целенаправленную психолого-педагогическую работу по формированию возможностей общения, его вербальных и невербальных средств.

Цель речевого развития - формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.

Программа представлена следующими разделами: развитие потребности в общении, развитие понимания речи и развитие экспрессивной речи.

А) Развитие потребности в общении:

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- формировать умение принимать контакт;
- формировать умения откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;
- формировать понимание жестовой инструкции педагогического работника с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;

- учить использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай");
- стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

Б) Развитие понимания речи:

- стимулировать внимание ребенка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
- создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет педагогический работник;
- учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;
- создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
- учить выполнять запрет: "Нельзя!", "Стоп!";
- формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
- учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: "Дай!";
- учить выполнять простые инструкции, сопровождаемые соответствующим жестом: "иди ко мне", "сядь";
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить обучающихся слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагогического работника;
- активизировать речевые реакции обучающихся, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки;
- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

В) Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

- стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;

- учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и (или) жестом, указывающим на желаемый предмет;
- учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому работнику;
- стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником;
- учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
- учить указывать пальцем на близко (до 1 м) расположенный желаемый предмет;
- стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника для получения желаемого предмета;
- учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
- стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы;
- учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- создавать условия для развития активных вокализаций;
- стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;
- побуждать к звукоподражанию;
- создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками ("паровоз - ту-ту", "самолет - ууу");
- учить обучающихся отвечать на вопросы: "Хочешь пить?" - "Да", "Нет", "Хочу", "Не хочу"; выражать свои потребности словом: "Дай пить", "Хочу сок", "Хочу спать" (в дальнейшем - с обращением).

2.2.1.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция

В возрасте до трех лет у любого ребенка возможности обозначить свое отношение к происходящему с ним и в окружении ограничены, поэтому в этих целях нередко используются крик, плач, агрессия, аутоагрессия и другие проявления проблемного поведения, и это, в принципе, можно рассматривать как естественную реакцию для данного возраста. В связи с тем, что при аутизме выражена склонность к формированию стереотипий, частые повторения таких эпизодов приводят к фиксации нежелательного поведения и, следовательно, уменьшение частоты проявлений проблемного поведения в раннем детстве делает

такую работу не только коррекционной, но и, во многом, профилактической. Следует принимать во внимание, что сходные поведенческие проявления могут носить эндогенный характер, и не быть связанными с внешними обстоятельствами.

Очень важно, чтобы к работе с проблемами поведения (как и в целом к сопровождению обучающихся с РАС) как можно раньше привлекались родители (законные представители) и другие члены семей, в которых есть обучающиеся с аутизмом, поскольку в этот период ребенок, в основном, находится в семье (больше, чем в любом другом возрасте). Коррекционную работу с проблемами поведения в раннем возрасте следует строить в русле развивающих, эмоционально ориентированных методов; элементы поведенческих подходов следует вводить по мере необходимости и выяснения особенностей психологического профиля ребенка.

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

- создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребенка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребенка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребенком;
- установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребенка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретенные навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;
- установление функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи: при установлении функции проблемного поведения (основные функции: избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребенка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учетом индивидуальных особенностей ребенка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом).

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

- никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;
- не допускать, чтобы ребенок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного) с помощью крика, плача, агрессии, так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;

- использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переключение, игнорирование, тайм-аут).

А) Коррекция стереотипий в раннем возрасте требует особого внимания по нескольким причинам:

- в раннем возрасте в определенный период стереотипии свойственны типичному развитию;
- стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП);
- определение стереотипий в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторно-аутостимуляционных, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии.

Б) Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

- Динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием);
- Отнесение стереотипий к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;
- Квалификация стереотипий по феноменологическим и патогенетическим признакам;
- Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребенка и варианту стереотипии;
- Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.
- Следует отметить, что работа со стереотипиями никогда не заканчивается в пределах ранней помощи и нуждается в продолжении в дальнейшем.

2.2.1.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие

Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трех лет и остается таковым до 5 - 7 лет, однако базис его развития - и в норме, и при различных нарушениях - закладывается в раннем детстве. Именно поэтому у ребенка с повышенным риском формирования РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей (законных представителей) и сотрудников Организации. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики,

различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание.

А) Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

- развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
- вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
- учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую";
- формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
- формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;
- учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;
- учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
- вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм);
- учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
- создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

Б) Формирование предметно-практических действий: предметно-практические действия (далее - ППД) являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У обучающихся группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий:

- действия с материалами: формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций);
- знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный);
- действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и (или) поддержки формирования стереотипий):
- развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);
- формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
- учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;

- формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);
- формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из емкости или в емкость, перекладывать предметы из одной емкости в другую;
- учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;
- активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует еще раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);
- формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);
- учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);
- создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

В) Общефизическое развитие:

- формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);
- создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;
- учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно спускаться с нее;
- продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);
- учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку);
- учить обучающихся играть с мячом ("лови - бросай", бросать в цель);
- формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи);
- создавать условия для овладения умением бегать;
- учить ходить по лесенке вверх с педагогическим работником, а затем и самостоятельно;
- формировать у обучающихся потребность в разных видах двигательной деятельности;
- развивать у обучающихся координацию движений;
- учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- учить обучающихся ходить по "дорожке" и "следам";

- учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения "лежа на спине" в положение "лежа на животе" и обратно;
- учить обучающихся прыгивать с высоты (с гимнастической скамейки - высота 15 - 20 см);
- учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;
- формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- тренировать у обучающихся дыхательную систему;
- создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

Г) Подвижные игры.

Задачи этого подраздела тесно связаны с задачами направления "Предпосылки развития игровой деятельности", хотя представленность игровых моментов в совместной двигательной активности может быть очень разной. В ходе совместной двигательной активности облегчается формирование понимания мотивов деятельности других участников; преследуются следующие задачи:

- воспитывать у обучающихся интерес к участию в подвижных играх;
- закреплять сформированные умения и навыки,
- стимулировать подвижность, активность обучающихся,
- развивать взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми,
- создавать условия для формирования у обучающихся ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих обучающихся.

Д) Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.

Произвольное подражание и игра для обучающихся дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжелых случаях спонтанно фактически не развивается). Развитие игры, выбор ее видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребенка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике.

В раннем возрасте основными задачами этого направления, как правило, являются:

- учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с педагогическим работником (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики);
- учить действовать целенаправленно с игрушками на колесах (катать каталку, катать коляску с игрушкой);
- учить обучающихся выполнять движения и действия по подражанию действиям педагогического работника;
- учить обучающихся выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

Е) Физическое и моторно-двигательное развитие по программе «Шаг за шагом» (первый этап)

Занятия по программе разделены на три этапа. Проводятся в форме увлекательных игр, удовлетворяющих потребность ребенка в двигательной активности, доставляющих удовольствие и радость. Переход от первого этапа к третьему – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны – определяются результатами первого этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка.

На первом этапе занятия по физической культуре «Шаг за шагом» в плане решаемых задач и реализуемого содержания связаны с сообразительными, подвижными и театрализованными играми, с занятиями по развитию музыкально-ритмических движений, формированию навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков и т. д.

Педагогический замысел:

- стимулировать двигательную активность детей;
- развивать интерес к движениям и потребность в двигательной активности;
- обогащать двигательный опыт;
- формировать положительное отношение к двигательным играм;
- развивать кинестетическое восприятие;
- развивать основные движения (ходьба, бег, прыжки, лазание, ползание);
- формировать перекрестную схему ходьбы;
- развивать выразительность движений в процессе игр и игровых упражнений;
- формировать представления о собственном теле, его основных частях и их движениях;
- развивать понимание просьб-команд, отражающих основные движения и действия, направляя движения (туда, в эту сторону, вперед, назад и т. п.);
- развивать ориентировку в пространстве;
- развивать умение использовать пространство и находиться в нем вместе с другими;
- учить выполнять движения по подражанию, по образцу, по слову-сигналу;
- формировать ритмичность движений (равномерную повторность и чередование);
- учить воспроизводить по подражанию различные движения кистями и пальцами рук, прослеживая их взором;
- развивать координацию движений обеих рук, рук и ног;
- развивать умение сопровождать движения проговариванием коротких стихов и потешек;
- формировать умение выполнять серию движений под музыку (совместно со взрослым, по подражанию и по образцу).

2.2.1.8. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи.

Наиболее существенным является создание условий для участия ребенка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), прием пищи, различные гигиенические процедуры):

- сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма);
- далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника;
- возрастая "доли участия" ребенка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

Параллельно следует стремиться вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними, а также учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде и в вещах, убирать после себя (занятия, прием пищи).

2.2.1.9. Формирование навыков самостоятельности

Главная задача коррекционной работы с аутичными детьми - формирование навыков самостоятельности, так как без достаточной самостоятельности в быту удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недостижимы.

У обучающихся с высоким риском развития аутизма в раннем возрасте возможности развития самостоятельности различны как в силу формирующихся аутистических расстройств, так и в силу возраста. Незрелость симптоматики затрудняет выделение непосредственных причин, препятствующих развитию самостоятельности, однако начинать это приоритетное направление сопровождения следует как можно раньше, при появлении первой же возможности.

Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиями по физическому развитию и другими приоритетными направлениями этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приемом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме и объему.

Некоторые из традиционных направлений сопровождения в ранней помощи детям с повышенным риском формирования РАС - такие как познавательное и художественно-эстетическое развитие - не выделяются в самостоятельные, что не означает отсутствия соответствующей работы.

Познавательное развитие представлено в направлениях "сенсорное развитие", "формирование предпосылок интеллектуальной деятельности" и других. Выделение "представлений об окружающем мире" как самостоятельной темы в раннем возрасте у обучающихся группы риска по РАС преждевременно: сначала необходимо создать возможности его познания (что особенно относится к социальному миру). Тем не менее с формированием представлений об окружающем мире могут быть связаны многие направления сопровождения (сенсорное, коммуникативное, речевое, физическое развитие). Соответствующая специальная задача не ставится, поскольку ее содержание и возможности решения фактически полностью определяются успехами коррекционно-развивающей работы и некоторых других направлений сопровождения.

То же относится к художественно-эстетическому развитию: полноценному выделению этого приоритетного направления (в дальнейшем образовательной области) препятствует неготовность подавляющего большинства обучающихся группы риска по РАС к соответствующей деятельности по социально-коммуникативному, речевому развитию, уровню сформированности активного внимания.

2.2.2. Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС

2.2.2.1. Социально-коммуникативное развитие

Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям:

- Установление взаимодействия с аутичным ребенком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжелых и осложненных формах РАС у ребенка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.
- Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребенка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования.
- Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы прикладного анализа поведения, так и развивающих подходов.
- Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребенок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы "Как тебя зовут?", "Где ты живешь?", "Как позвонить маме (папе)?" и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать ее менее травматичной для ребенка.
- Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях.

- Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся с аутизмом навыка обращения: переход от "Здравствуйте!" к "Здравствуйте, Мария Ивановна!" создает базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.
- Умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьезной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребенок с аутизмом не устанавливает контакт потому, что не может его инициировать. Обучение принятым формам инициации контакта ("Скажите, пожалуйста...", "Можно у Вас спросить..."), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны.
- Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения "жизненного пространства" ребенка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребенок, в транспорте.
- Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие - способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнера по коммуникации и особенностями ситуации.
- Использование альтернативной коммуникации.

Развитие навыков альтернативной коммуникации

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределенное время. Иногда это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях - является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития мозговых центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны.

Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.

2.2.2.2. Коррекция нарушений речевого развития

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления,

эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений у обучающихся с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при ее формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи.

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:

- обучение пониманию речи;
- обучение пониманию инструкций "Дай", "Покажи";
- обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;
- обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);
- обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;
- выполнение инструкций на выполнение действий с предметами.

2. Обучение экспрессивной речи:

- подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;
- называние предметов;
- обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала - как переходный этап - невербально);
- обучение выражать согласие и несогласие;
- обучение словам, выражающим просьбу;
- дальнейшее развитие речи: обучение называть действия, назначение предметов; умение отвечать на вопросы "Для чего это нужно?", "Что этим делают?", "Зачем это нужно?", "Чем ты (например, причесываешься)?"
- умение отвечать на вопросы о себе; обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы); умение отвечать на вопросы "Где?" и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний;

3. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

- формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);
- конвенциональные формы общения;
- навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребенок остался без сопровождения);
- навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;
- развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

4. Развитие речевого творчества:

- преодоление искаженных форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);

- конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

На начальном этапе продолжается работа по программе Jasper «Развитие совместного внимания, символической игры, вовлеченности и регуляции» [].

2.2.2.3. Коррекция проблем поведения

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения обучающихся с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

Проблемы поведения могут корректироваться с использованием прикладного анализа поведения, где исходят из того, что такое поведение всегда выполняет определенную функцию; актом проблемного поведения ребенок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение. Общая схема работы:

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщенно их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребенка адекватным способам выражать свое желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно все же возникло (ребенок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
 - 5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:
 - подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
 - лишение подкрепления;
 - "тайм-аут" - ребенок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;
 - введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребенка стимула (в терминах поведенческой терапии - "наказание", что не подразумевает негуманного отношения к ребенку). В последние 15 - 20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не дает положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания).

В рамках развивающих коррекционных подходов в целях коррекции проблемного поведения используются психодрама, игротерапия, когнитивная психотерапия, но как специальное направление сопровождения проблема выделена недостаточно четко.

Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, так как наиболее характерные из них (компенсаторные, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза аутизма, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебно-коррекционным воздействиям.

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только прикладной анализ поведения

2.2.2.4. Коррекция и развитие эмоциональной сферы

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств. Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но, как представляется, целесообразно выделить основные задачи эмоционального развития специально.

Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:

- формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;
- развитие способности к использованию в качестве эмоциональной значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;
- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- уметь выделять определенные явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приемы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

2.2.2.5. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

Достижение главной цели комплексного сопровождения обучающихся с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребенок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Все это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте.

Обычно такого рода обучение происходит в семье, но в случае аутизма родители (законные представители) и другие близкие, несмотря на значительные усилия, очень часто не могут достичь желаемого без помощи специалистов. Учитывая комплексность навыков самообслуживания и бытовых навыков, нарушенными оказываются, по существу, не они сами, а лежащие в их основе более простые и одновременно более глубокие нарушения.

2.2.2.6. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

При РАС когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, прикладной анализ поведения предлагает отрабатывать в первую очередь такие простейшие операции, как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

- сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
- выполнение инструкции "Найди (подбери, дай, возьми) такой же";
- соотнесение одинаковых предметов;
- соотнесение предметов и их изображений;
- навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
- задания на ранжирование (сериацию);
- соотнесение количества (один - много; один - два - много).

Развивающие подходы предполагают возможность отработки как перечисленных, так и иных простейших когнитивных операций в ходе совместной с ребенком игровой деятельности, которая формируется у дошкольника с аутизмом в процессе индивидуальных занятий с педагогическим работником, и далее - в ходе игровых занятий в малой группе Организации. Однако ведущим направлением формирования предпосылок интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.

2.2.3. Основной этап. Коррекционно-развивающая и образовательная деятельность обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях

2.2.3.1. Социально-коммуникативное развитие

На основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС социально-коммуникативное развитие согласно ФГОС ДО направлено на:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности с другими детьми, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в организации;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

Основными задачами коррекционно-развивающей работы на этом этапе в направлении социально-коммуникативного развития являются:

1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, что означает:

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;
- способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»);
- способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.

2. Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

- формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в

дальнейшем – с детьми под контролем педагогического работника; далее – самостоятельно;

- взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;
- реципрокное диадическое взаимодействие с педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
- установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников);
- развитие игры (игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;
- использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребенок обращается («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

- формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;
- формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;
- целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития – игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая);
- возможность совместных учебных занятий.

4. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе:

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;
- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребенка.

5. Становление самостоятельности:

- продолжение обучения использованию расписаний;
- постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;
- постепенное замещение декларативных форм запоминания – процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;
- переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении.

6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:

- умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации – умение воспринимать знаки эмоциональной

жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;

- формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с ними и с другими людьми;
- формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;
- развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера – бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства).

7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества:

- формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления;
- расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребенка и ситуации.

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

- формирование целенаправленности на основе особого интереса и (или) адекватного подкрепления;
- обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания).

9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в Организации:

- обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;
- смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

- создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств ее структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;
- возможность взаимобменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);

возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей – родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

2.2.3.2. Речевое развитие

На основном этапе – работа по речевому развитию, начатая в предыдущих этапах, продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы (если это доступно ребенку):

- формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры (из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний);

Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

- совершенствование конвенциональных форм общения;
- расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
- расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
- развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.

Развитие речевого творчества (единственной конкретной задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения).

Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы: возможно при сформированности понимания речи с учетом степени пресыщаемости и утомляемости ребенка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию) и внимательном контроле за пониманием их содержания.

Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:

- начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной ее объем приходится на пропедевтический период.

2.2.3.3. Познавательное развитие

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер, что предполагает следующие целевые установки:

- развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации;
- формирование познавательных действий, становление сознания;
- развитие воображения и творческой активности;

- формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях);
- формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Задачи познавательного развития:

1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях:

- развитие невербальных предпосылок интеллекта с использованием соотнесения и различения предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);
- соотнесение количества (больше – меньше – равно);
- соотнесение пространственных характеристик (шире – уже, длиннее – короче, выше – ниже);
- различные варианты ранжирования;
- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);
- сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;
- сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;
- формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
- формирование представлений о причинно-следственных связях.

2. Развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации.

Формирование познавательных действий:

- формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребенка с РАС;
- определение спектра, направленности познавательных действий (с учетом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребенка);
- коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно ее уровень снижен и (или) искажен, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребенка с аутизмом.

3. Развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов:

- при наиболее тяжелых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой

стереотипа (поведения, последовательности действий) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособлять ее к определенным конкретным условиям;
- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;
- если воображение развивается искаженно (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни.

4. Становление сознания является результатом всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями), выделения ребенком себя как физического объекта, выделения другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии.

5. Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира:

- формирования представлений, означенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники) и степени формальности этих представлений;
- конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех обучающихся с РАС).

2.2.3.4. Художественно-эстетическое развитие

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;
- становление эстетического отношения к окружающему миру;
- формирование элементарных представлений о видах искусства;
- восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- реализация самостоятельной творческой деятельности обучающихся (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

Из этих установок следуют задачи, которые для обучающихся с РАС могут быть решены далеко не во всех случаях, а если решены, то только частично. Как показывает опыт, скорее можно говорить об использовании средств художественно-эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях.

В силу особенностей развития детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию обучающихся с РАС неполно и (или) искаженно и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжелых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла в силу непонимания психической жизни других.

2.2.3.5. Физическое развитие

В образовательной области «Физическое развитие» реализуются следующие целевые установки:

- развитие двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;
- проведение занятий, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны);
- формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;
- становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребенка с аутизмом, но также являются вспомогательным фактором для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются важным средством профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность – выполнение упражнений по подражанию движениям педагогического работника и по словесной инструкции.

Третья и четвертая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первостепенно важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и

сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребенку уровне.

Продолжается реализация задач программы «Шаг за шагом» (второй и третий этап).

На втором этапе продолжается систематическая работа по физическому воспитанию детей с РАС. Она осуществляется в разнообразных формах - подвижные игры, физкультурные упражнения, спортивный досуг и развлечения, которые отражают тесную взаимосвязь между психолого-педагогическим и медицинским аспектами коррекционно-воспитательной работы.

Занятия физической культурой «Шаг за шагом» на втором этапе обучения в плане решаемых задач и реализуемого задержания тесно связаны с работой, ведущейся по другим разделам программы, (развитие музыкально-ритмических движений, игра, формирование элементарных математических представлений, ознакомление с окружающим и др.)» Занятия строятся на основе содержания, предлагаемого не только для второго, но также и для первого этапа, что обеспечивает закрепление уже сформированных двигательных умений и навыков у детей и преемственность в системе работы.

Педагогический замысел:

- стимулировать и поддерживать развитие двигательной активности детей;
- закреплять представления об основных частях тела;
- обогащать кинестетический опыт, совершенствовать кинестетическое восприятие;
- развивать двигательную память;
- формировать произвольные движения головой, руками, туловищем, ногами по образцу и словесной инструкции;
- учить менять темп движения (ползать, ходить, бегать) вместе со взрослым, а также по слову-сигналу
- развивать умение воспринимать и воспроизводить позу по плоскостному образцу (самому, с помощью модели человеческой фигуры и режиссерской куклы);
- формировать умение ходить, бегать, удерживая предметы в одной и обеих руках;
- развивать точность и ловкость движений рук в играх с мячом;
- воспроизводить по подражанию различные движения кистями и пальцами рук, прослеживая их взором;
- продолжать формировать умение имитировать движения животных, птиц, растений, машин и т.д. в пластике: животных (кошка, собака, заяц и т. п.), птиц (цыпленок, курица, воробей и т.п.), растений (цветок, дерево), насекомых (бабочка), солнца, машин (поезд, самолет и т. п.)»
- формировать умение подпрыгивать на двух ногах на месте с помощью взрослого;
- формировать пространственные представления и ориентировки;
- развивать чувство равновесия;
- развивать чувство ритма;

- развивать координацию движений обеих рук, рук и ног со зрительным прослеживанием;
- развивать произвольные движения кистей и пальцев рук;
- формировать умение взаимодействовать со сверстниками в процессе совместных игр и упражнений, проявлять внимание друг к другу и оказывать взаимопомощь;
- развивать коммуникативные умения;
- учить соблюдению правил в подвижных играх и игровых упражнениях;
- развивать слуховое внимание;
- обогащать словарь детей за счет названий частей тела, движений, слов, обозначающих пространственные характеристики объектов, и др.

Занятия по физическому воспитанию на третьем этапе обучения тесно связаны с работой по развитию музыкально-ритмических движений, с сюжетно-ролевыми, подвижными, театрализованными играми, с формированием элементарных математических представлений, с формированием представлений о себе и окружающем мире, а также с трудовым и эстетическим воспитанием детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Занятия строятся на основе содержания, предлагаемого для первых двух этапов обучения, и дополняются содержанием третьего этапа. Таким образом реализуется принцип концентричности в построении программного содержания работы по физическому и моторно-двигательному развитию детей, который обеспечивает непрерывность, преемственность и повторность в обучении.

Педагогический замысел:

- продолжать поощрять и поддерживать двигательную активность детей;
- формировать произвольные движения головы, туловища, рук, ног, лица;
- учить воспроизводить по подражанию взрослому и графическому образцу различные движения кистями и пальцами рук;
- учить выполнять движения по рисунку, содержащему символические изображения направления движения (стрелки-векторы);
- развивать чувство ритма: передавать в движении ритм чередования (1/2, 3/4, 4/4);
- формировать умение ходить, ползать, бегать в заданном темпе, замедлять и ускорять движение по словесной команде и под музыку;
- развивать координацию движений рук и ног;
- совершенствовать зрительный контроль за движениями (перед зеркалом);
- развивать координацию движений частей тела (рук, ног, рук и ног, рук и головы и т. п.);
- закреплять умение выполнять серию движений под музыку;
- развивать двигательную память: выполнять движения после короткой (5—10 секунд) и длительной (час, день, неделя) отсрочки во времени;
- закреплять умение сопровождать ритмические движения проговариванием коротких стихов, потешек;

- совершенствовать выразительные движения (понимать и выражать в движении радость, удивление, огорчение, порицание, поощрение), умение выполнять их под музыку (подражать движениям лягушки, цапли, страуса, бабочки, совы, собачки и т. д.);
- развивать восприятие и воспроизведение движений по рисунку (с использованием режиссерской куклы или модели человеческой фигуры);
- развивать простые пантомимические движения;
- закреплять пространственные представления и ориентировки;
- совершенствовать умение взаимодействовать со сверстниками в процессе совместных игр и упражнений, проявлять внимание друг к другу и оказывать взаимопомощь;
- развивать коммуникативные умения;
- учить соблюдению правил в подвижных играх и игровых упражнениях;
- развивать речевую активность, закрепляя названия действий, движений, пространственных отношений и характеристик объектов и т. п.).

Таким образом, на основном этапе дошкольного образования обучающихся с аутизмом основной задачей является продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), связанными с аутизмом.

2.2.4. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС

В пропедевтическом периоде дошкольного образования коррекционно-развивающая и образовательная работа обеспечивает такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность его пребывания в коллективе, на процесс обучения.

Виды проблемного поведения в разной степени устойчивы к лечебно-коррекционным воздействиям, что связано со многими причинами, в том числе с особенностями их генеза.

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм, либо относятся к искаженным формам реакции ребенка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение - на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

Необходима правильная организация взаимодействия ребенка с РАС с членами семьи - положительный эмоциональный фон, внимание к ребенку не только тогда, когда он плохо себя ведет. Одобрение и поощрение успехов и

достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения.

Начало школьного обучения для ребенка с типичным развитием представляет сложный период: возникают новые требования к регламенту поведения, изменяется процесс обучения (например, урок длится существенно дольше, чем занятие в подготовительной группе), возрастают требования к вниманию, способности к самоконтролю, выносливости, коммуникации.

Для обучающихся с РАС с учетом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее, и обязательно требует подготовки, причем для обучающихся с разной выраженностью нарушений подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

2.2.4.1. Задачи подготовки к школе

- социально-коммуникативные,
- поведенческие,
- организационные,
- навыки самообслуживания и бытовые навыки,
- академические (основы чтения, письма, математики).

Все эти задачи решаются в ходе пропедевтического периода, главная цель которого - подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению.

2.2.4.2. Формирование социально-коммуникативных функций

1. Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребенок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнером; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения. Очевидно, что обучающиеся с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнером и инициации контакта.

2. Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе, отсутствие негативизма к пребыванию в одном помещении с другими детьми; в плане речевого развития - способность принимать на слух фронтальную (в самом крайнем случае - индивидуальную) инструкцию.

3. Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребенок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удается достичь. Однако цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно-логического мышления, для чего необходимо владеть речью (устной и (или) письменной).

4. Для обучающихся с РАС, учитывая особенности их развития, не нужно устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых

результатов - и, в частности, в пропедевтическом периоде - этого делать, тем более, нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе, и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений.

5. Таким образом, в ходе пропедевтического этапа в социально-коммуникативном развитии:

- следует развивать потребность в общении;
- развивать адекватные возможностям ребенка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);
- учить понимать фронтальные инструкции;
- устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с обучающимися и педагогическими работниками на уроках и во внеурочное время;
- соблюдать регламент поведения в школе.

2.2.4.3. Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе

1. Основная задача этого аспекта пропедевтического периода - адаптировать ребенка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

- выдерживать урок продолжительностью 30 - 40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;
- спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учетом стереотипности обучающихся с аутизмом не всегда легко);
- правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;
- уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках).

Для ребенка с аутизмом усвоение этих и других правил поведения сопряжено с большими трудностями, которые без специальной помощи преодолеть сложно.

2. Эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребенка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения; могут быть использованы ролевые игры, психодрама, разбор жизненных ситуаций, составление сценариев поведения и другие методические решения. Если есть шанс, что такой подход будет воспринят хотя бы частично, он, несомненно, должен использоваться, но во многих случаях (особенно при тяжелых и осложненных формах РАС) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна.

3. В рамках прикладного анализа поведения отработка стереотипа учебного

поведения на индивидуальных занятиях проводится с самого начала коррекционной работы, и продолжается столько времени, сколько необходимо. В пропедевтическом периоде мы фактически должны распространить "учебный стереотип" на весь уклад школьной жизни, для чего (вне зависимости от избранного методического подхода) следует с самого начала планировать подготовку к школе так же, как организована поурочная система, но с некоторыми отличиями:

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);
- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребенка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;
- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребенка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учетом действующих санитарных правил;
- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;
- следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся с РАС;
- начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);
- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;
- по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;
- в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи).

2.2.4.4. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребенку с аутизмом к началу обучения в школе.

Когда ребенок с аутизмом приходит в первый класс, предполагается, что он может самостоятельно раздеваться и одеваться, самостоятельно принимать пищу, способен справляться со своими проблемами в туалете, может решать основные вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием.

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других - нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, обучающихся с тяжелыми и осложненными формами РАС, или обучающихся, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5 - 6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

2.2.4.5. Формирование академических навыков

Обучение обучающихся с аутизмом академическим навыкам отличается от обучения обучающихся с типичным развитием. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определенного внимания педагогических работников даже в старших классах.

А) Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

1. Многим детям с аутизмом обучение технике чтения дается легче, чем другие академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребенка с аутизмом.

2. Овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти. Как всегда, обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений. Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме. Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.

3. Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объемные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в

которых слова разделены на слоги (например, "дя-дя", "бел-ка"), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.

4. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого "глобального чтения", для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать свое желание, согласие или несогласие с ситуацией).

5. Мотивировать аутичного ребенка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это "мама", "папа", названия любимой пищи и игрушки). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка, а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

6. Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного. Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребенку следует оказать помощь. Хорошие результаты дает демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и (или) звуковым сопровождением: изображение - кто-то пьет из чашки сопровождается звучащим и (или) письменным словом "Пьет". В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: "Мальчик пьет", "Мальчик пьет из чашки". При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причесываются, разговаривают по телефону) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей дается сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

7. Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом - особенно для обучающихся с тяжелыми формами аутизма - на начальном этапе является глобальное чтение. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету. Однако выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. Тем не менее глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем следует перейти к обучению чтению по слогам.

8. При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо еще раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. Какова бы ни была техника

чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться. При обучении чтению большинства обучающихся РАС не следует использовать сказки, поговорки, пословицы, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

9. В то же время, содержание текста не должно быть объектом сверхценного интереса или сверхпристрастия ребенка: в этом случае очень трудно будет перейти к другим темам.

10. При аутизме в силу неравномерности развития психических функций механическая и смысловая составляющие чтения развиваются асинхронно, усвоение формального навыка и содержательной стороны процесса вовсе не обязательно идут параллельно; они могут быть практически не связаны между собой или связаны очень слабо. В результате на практике нередко встречается хорошая техника чтения в сочетании с отсутствием понимания прочитанного. С этой проблемой приходится работать специально, длительно, и не всегда удается достичь желаемого до перехода ребенка с аутизмом в школу.

11. При обучении чтению обучающихся с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребенка, в этом случае разрыв между техникой чтения и осмыслением прочитанного легче предупредить, а если он возник, то проще его устранить.

12. Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы обучающиеся с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту, но если ребенок может этот текст прочитать, то он с таким заданием справляется легче и легче принимает помощь. В устной речи аутичному ребенку чаще всего сложно вернуться к уже сказанному, в то время как прочитанный текст симультивирует речь и позволяет вернуться к ранее прочитанному: создается предпосылка если не для преодоления проблемы восприятия успешно организованных процессов, то для компенсации этих трудностей, облегчения их преодоления.

13. Если ребенок научился технически читать хорошо, но с пониманием прочитанного есть затруднения, помогает ведение дневника о путешествиях, каникулах, любых интересных и приятных периодах. Перечитывая дневник с кем-то из родных или специалистов, в памяти ребенка восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение (и, кроме того, структурируются временные представления). Вслед за этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

14. Более того, возникает возможность ощутить развитие жизни во времени, представить, понять широту временных границ окружающего, выйти на уровень более целостного восприятия и понимания жизни.

Б) Основы обучения обучающихся с РАС письму:

1. Этот вид деятельности является самым трудным для большинства обучающихся с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных обучающихся

очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин - нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и, в дальнейшем, - негативизм к рисованию и письму. Тем не менее следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь - одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

2. Прежде чем приступать непосредственно к обучению графическим навыкам, необходима направленная коррекционная работа по развитию общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, что нужно начинать как можно раньше.

3. Прежде всего, необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в том, чтобы:

- определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;
- научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;
- провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка);
- провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

4. Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у обучающихся с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен "от ребенка", отмечается низкая посадка пальцев на ручке. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки "любой ценой" не следует, так как можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

5. Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем - на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия

строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования "копировального метода" должен быть максимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается обучающихся крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагогические работники и родители (законные представители) при обучении письму поддерживают кисть и (или) предплечье ребенка, и, в результате, обучающиеся с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и "пишут" только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, так как длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

6. Нужно стараться, чтобы ученик как можно скорее стал писать самостоятельно, пусть понемногу. Обучение проводится в такой последовательности:

- обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),
- обводка по частому пунктиру (кратковременно),
- обводка по редким точкам (более длительный период),
- обозначение точки "старта" написания буквы (более длительный период),
- самостоятельное написание буквы, слога, слова (основной вид деятельности).

7. Каждый этап должен быть представлен небольшим (два - три - четыре) количеством повторов, для того, чтобы все разместить в пределах строчки, и чтобы в конце строчки обязательно оставалось место для полностью самостоятельного письма, чтобы ученику можно было закончить строчку самостоятельно.

8. Последовательность, в которой мы обучаем ребенка писать буквы. Эта последовательность диктуется поставленной задачей (овладение безотрывным письмом) и некоторыми особенностями психофизиологии обучающихся с аутизмом. Основным фактором, который определяет последовательность, в которой мы обучаем написанию букв, являются моторный компонент и ассоциации между движением руки и элементами букв.

9. Прежде всего, выделяют и осваивают основное движение: от начальной точки, расположенной несколько ниже верхней границы строки, линию ведут против часовой стрелки по траектории овала, как при написании букв "с" и далее "о". Характер основного движения определяется конечной целью - освоением

безотрывного письма.

10. Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом - всех заглавных (особенно если ребенок крайне стереотипен в деятельности).

11. Выделяется семь групп строчных букв на основе не только сходства, но и ассоциативного родства моторных действий: "о" - законченный овал буквы "с", "а" - это "о" с неотрывно написанным крючком справа:

- первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: "с", "о", "а";
- вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "и", "й", "ц", "ш", "щ", "г", "п", "т", "н", "ч", "ъ", "ь", "ы";
- третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "л", "м", "я";
- четвертая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх" со смещением начальной точки ("петлеобразное движение"): "е", "е";
- пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: "б", "в";
- шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: "р", "ф", "у", "д", "з";
- седьмая группа. Сложная комбинация движений: "э", "х", "ж", "к", "ю";

Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики.

- Первая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение "С", "О".
- Вторая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "И", "Й", "Ц", "Ш", "Щ".
- Третья группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз" с "шапочкой" (горизонтальный элемент в верхней части буквы, который пишется с отрывом): "Г", "Р", "П", "Т", "Б".
- Четвертая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "Л", "А", "М", "Я".
- Пятая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: "Е", "Е", "З".
- Шестая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: "У", "Ч", "Ф".
- Седьмая группа. Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений "В", "Д", "Н", "Ю", "К", "Э", "Х", "Ж".

12. Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребенок умеет писать не все буквы, но из тех, что он умеет писать, можно сложить

знакомое для него короткое слово, такое слово нужно включить в задание по письму. Это очень важно, поскольку таким образом готовится переход к безотрывному письму (техническая задача обучения), который нужно начинать по возможности раньше; это также является профилактикой "побуквенного письма" (оно не столь нежелательно, как "побуквенное чтение", но его негативный эффект все же существует), которое мешает удерживать смысл написанного и делает навык более формальным.

13. Обучение обучающихся с РАС написанию письменных букв и технике безотрывного письма осуществляется специалистами, имеющими соответствующую профессиональную подготовку и владеющими методикой обучения написанию письменных букв и технике безотрывного письма.

14. Впервые начиная при обучении письму работу в тетради, следует с самого начала добиваться точного выполнения правил оформления письменной работы: поля, красная строка, где принято пропускать строку, правила исправления ошибок написания. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

В) Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:

1. Детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречается так много трудностей в пропедевтическом периоде.

2. Обучающиеся с РАС обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и правильно выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто обучающиеся неуспешны, или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребенка и симультанности восприятия, чем логического мышления.

3. В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций и основных математических понятий (число, больше-меньше, состав числа, смысл арифметических действий, условий задач).

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

- трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия;

- фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

4. В начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с РАС необходимо дать понятия сравнения "высокий - низкий", "узкий - широкий", "длинный - короткий" и "больше - меньше" (не вводя соответствующих знаков действий).

Далее вводятся понятия "один" и "много", а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) - обозначение количества предметов до пяти без пересчета.

Следующие задачи - на наглядном материале обучать ребенка числу и количеству предметов, помочь ему усвоить состав числа. Обучающиеся с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками: чаще всего, идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному. Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.

5. Среди обучающихся с РАС есть обучающиеся, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти обучающиеся вообще их не испытывают. Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений - далеко не всегда.

6. С подобными трудностями при обучении обучающихся с РАС сталкиваются, практически, во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех моментов в связи с фиксацией на частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребенку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не "плюс" и "минус", но "прибавляем", "отнимаем". Важно объяснить ребенку, какой задан вопрос и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

7. Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Второй момент - не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не увлекаться решением

все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием.

8. От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только индивидуальный образовательный маршрут ребенка с аутизмом в школьный период, но и степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для обучающихся с особыми образовательными потребностями - академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

2.2.5. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учётом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов

	Формы работы		
	Дети с 3-им уровнем аутистических расстройств	Дети со 2-ым уровнем аутистических расстройств	Дети с 1 -ым уровнем аутистических расстройств
<i>Физическое развитие</i>	Игра Упражнения	Игры Упражнения Утренняя гимнастика Рассматривание	Физкультурное занятие Утренняя гимнастика Игра Рассматривание Спортивные и физкультурные досуги Спортивные состязания Совместная деятельность взрослого и детей тематического характера Проектная деятельность Проблемная ситуация и др
<i>Социально-коммуникативное</i>	Игра Игровые упражнения Совместное наблюдение	Игра Игровые упражнения Совместное наблюдение Совместная с воспитателем игра Совместные действия Поручение и задание	Индивидуальная игра. Совместная с воспитателем игра. Совместная со сверстниками игра Чтение Беседа Наблюдение Праздник Совместные действия Рассматривание. Просмотр и анализ мультфильмов Поручение и задание Дежурство Совместная деятельность взрослого и детей тематического характера

	Формы работы		
	Дети с 3-им уровнем аутистических расстройств	Дети со 2-ым уровнем аутистических расстройств	Дети с 1 -ым уровнем аутистических расстройств
<i>Речевое развитие</i>	Игровая ситуация на понимание речи Ситуация общения	Игровая ситуация на понимание речи Ситуация общения Ситуативный разговор с детьми	Чтение. Беседа Рассматривание Разговор с детьми. Сочинение загадок Игра. Интегративная деятельность Рассказ. Ситуативный разговор с детьми Использование различных видов театра и др
<i>Познавательное развитие</i>	Совместное наблюдение Игровая ситуация	Совместное наблюдение Игровая ситуация Конструирование Игры с элементарными правилами	Создание коллекций Проектная деятельность Исследовательская деятельность. Конструирование Экспериментирование Развивающая игра Наблюдение Проблемная ситуация Рассказ. Беседа Интегративная деятельность Реализация проекта Игры с правилами и др

	Формы работы		
	Дети с 3-им уровнем аутистических расстройств	Дети со 2-ым уровнем аутистических расстройств	Дети с 1 -ым уровнем аутистических расстройств
Художественное – эстетическое	Игра Слушание любимой музыки ребенка Экспериментирование со звуками Выполнение элементарных движений под музыку с помощью взрослого	Игра Слушание классической музыки и музыки по возрасту Самостоятельное выполнение элементарных движений под музыку	Изготовление украшений для группового помещения к праздникам совместно со взрослым Рассматривание эстетически привлекательных предметов Игра Организация выставок Слушание соответствующей возрасту народной, классической, детской музыки Музыкально - дидактическая игра Беседа интегративного характера, элементарного Интегративная деятельность Совместное и индивидуальное музыкальное исполнение Музыкальное упражнение. Музыкальная сюжетная игра Попевка. Распевка Двигательный, пластический танцевальный этюд Танец. Концерт- импровизация Творческое задание

2.2.6. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик

Образовательная деятельность в ДОО включает:

- образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности;
- образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных процессов;
- самостоятельную деятельность детей;
- –взаимодействие с семьями детей по реализации образовательной программы ДО.

Образовательная деятельность организуется как совместная деятельность педагога и детей, самостоятельная деятельность детей. В зависимости от решаемых образовательных задач, желаний детей, их образовательных потребностей, педагог может выбрать один или несколько вариантов совместной деятельности:

- совместная деятельность педагога с ребёнком, где, взаимодействуя с ребёнком, он выполняет функции педагога: обучает ребёнка чему-то новому;
- совместная деятельность ребёнка с педагогом, при которой ребёнок и педагог

- равноправные партнеры;
- совместная деятельность группы детей под руководством педагога, который на правах участника деятельности на всех этапах её выполнения (от планирования до завершения) направляет совместную деятельность группы детей;
- совместная деятельность детей со сверстниками без участия педагога, но по его заданию. Педагог в этой ситуации не является участником деятельности, но выступает в роли её организатора, ставящего задачу группе детей, тем самым, актуализируя лидерские ресурсы самих детей;
- самостоятельная, спонтанно возникающая, совместная деятельность детей без всякого участия педагога. Это могут быть самостоятельные игры детей (сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные, игры с правилами, музыкальные и другое), самостоятельная изобразительная деятельность по выбору детей, самостоятельная познавательно-исследовательская деятельность (опыты, эксперименты и другое).

Организуя различные виды деятельности, педагог учитывает опыт ребёнка, его субъектные проявления (самостоятельность, творчество при выборе содержания деятельности и способов его реализации, стремление к сотрудничеству с детьми, инициативность и желание заниматься определенным видом деятельности). Эту информацию педагог может получить в процессе наблюдения за деятельностью детей в ходе проведения педагогической диагностики. На основе полученных результатов организуются разные виды деятельности, соответствующие возрасту детей. В процессе их организации педагог создает условия для свободного выбора детьми деятельности, оборудования, участников совместной деятельности, принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей, поддерживает детскую инициативу и самостоятельность, устанавливает правила взаимодействия детей. Педагог использует образовательный потенциал каждого вида деятельности для решения задач воспитания, обучения и развития детей.

Все виды деятельности взаимосвязаны между собой, часть из них органично включается в другие виды деятельности (например, коммуникативная, познавательно-исследовательская). Это обеспечивает возможность их интеграции в процессе образовательной деятельности.

В ДОО создана система форм организации разнообразной деятельности дошкольников. Среди них выделяются простые, составные и комплексные формы.

Простые формы построены на минимальном количестве методов и средств и посвящены, как правило, одной теме. К простым формам относятся:

- беседа,
- рассказ,
- эксперимент,
- наблюдение,
- дидактическая (или любая другая игра, возникающая по инициативе педагога)

Составные формы состоят из простых форм, представленных в разнообразных сочетаниях. К составным формам относятся:

- игровые ситуации,
- игры-путешествия,
- творческие мастерские,
- детские лаборатории,
- творческие гостиные,
- творческие лаборатории,
- целевые прогулки,
- экскурсии,
- образовательный челлендж,
- интерактивные праздники.

Комплексные формы создаются как целенаправленная подборка (комплекс) простых и составных форм. К комплексным формам относятся:

- детско-родительские и иные проекты,
- тематические дни,
- тематические недели,
- тематические или образовательные циклы.

Игра занимает центральное место в жизни ребёнка, являясь преобладающим видом его самостоятельной деятельности. В игре закладываются основы личности ребёнка, развиваются психические процессы, формируется ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации. Играя вместе, дети строят свои взаимоотношения, учатся общению, проявляют активность и инициативу и другое. Детство без игры и вне игры не представляется возможным.

Игра в педагогическом процессе выполняет различные функции: обучающую, познавательную, развивающую, воспитательную, социокультурную, коммуникативную, эмоциогенную, развлекательную, диагностическую, психотерапевтическую и другие.

В образовательном процессе игра занимает особое место, выступая как форма организации жизни и деятельности детей, средство разностороннего развития личности; метод или прием обучения; средство саморазвития, самовоспитания, самообучения, саморегуляции. Отсутствие или недостаток игры в жизни ребёнка приводит к серьезным проблемам, прежде всего, в социальном развитии детей.

Учитывая потенциал игры для разностороннего развития ребёнка и становления его личности, педагог максимально использует все варианты её применения в ДО.

Образовательная деятельность в режимных процессах имеет специфику и предполагает использование особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребёнка. Основная задача педагога в утренний отрезок времени состоит в том, чтобы включить детей в общий ритм жизни ДОО, создать у них бодрое, жизнерадостное настроение.

Образовательная деятельность, осуществляемая в утренний отрезок времени, включает в себя:

- игровые ситуации, индивидуальные игры и игры небольшими подгруппами (сюжетно-ролевые, режиссерские, дидактические, подвижные, музыкальные и другие);
- беседы с детьми по их интересам, развивающее общение педагога с детьми (в том числе в форме утреннего и вечернего круга), рассматривание картин, иллюстраций;
- практические, проблемные ситуации, упражнения (по освоению культурно-гигиенических навыков и культуры здоровья, правил и норм поведения и другие);
- наблюдения за объектами и явлениями природы, трудом взрослых;
- трудовые поручения и дежурства (сервировка стола к приему пищи, уход за комнатными растениями и другое);
- индивидуальную работу с детьми в соответствии с задачами разных образовательных областей;
- продуктивную деятельность детей по интересам детей (рисование, конструирование, лепка и другое);
- оздоровительные и закаливающие процедуры, здоровьесберегающие мероприятия, двигательную деятельность (подвижные игры, гимнастика и другое).
- Согласно требованиям СанПиН 1.2.3685-21 в режиме дня предусмотрено время для проведения занятий.

Занятие рассматривается как дело, занимательное и интересное детям, развивающее их; как деятельность, направленная на освоение детьми одной или нескольких образовательных областей, или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогам самостоятельно. Занятие является формой организации обучения, наряду с экскурсиями, дидактическими играми, играми-путешествиями и другими. Оно может проводиться в виде образовательных ситуаций, тематических событий, проектной деятельности, проблемно-обучающих ситуаций, интегрирующих содержание образовательных областей, творческих и исследовательских проектов и так далее. В рамках отведенного времени педагог может организовывать образовательную деятельность с учётом интересов, желаний детей, их образовательных потребностей, включая детей дошкольного возраста в процесс сотворчества, содействия, сопереживания.

При организации занятий педагог использует опыт, накопленный при проведении образовательной деятельности в рамках сформировавшихся подходов. Время проведения занятий, их продолжительность, длительность перерывов, суммарная образовательная нагрузка для детей дошкольного возраста определяются СанПиН 1.2.3685-21.

Введение термина "занятие" не означает регламентацию процесса. Термин фиксирует форму организации образовательной деятельности. Содержание и педагогически обоснованную методику проведения занятий педагог может выбирать самостоятельно.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

- наблюдения за объектами и явлениями природы, направленные на установление разнообразных связей и зависимостей в природе, воспитание отношения к ней;
- подвижные игры и спортивные упражнения, направленные на оптимизацию режима двигательной активности и укрепление здоровья детей;
- экспериментирование с объектами неживой природы;
- сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, со снегом, с природным материалом);
- элементарную трудовую деятельность детей на участке ДОО;
- свободное общение педагога с детьми, индивидуальную работу;
- проведение спортивных праздников (при необходимости).

Образовательная деятельность, осуществляемая во вторую половину дня, может включать:

- элементарную трудовую деятельность детей (уборка групповой комнаты; ремонт книг, настольно-печатных игр; стирка кукольного белья; изготовление игрушек-самоделок для игр малышей);
- проведение зрелищных мероприятий, развлечений, праздников (кукольный, настольный, теневой театры, игры-драматизации; концерты; спортивные, музыкальные и литературные досуги и другое);
- игровые ситуации, индивидуальные игры и игры небольшими подгруппами (сюжетно-ролевые, режиссерские, дидактические, подвижные, музыкальные и другие);
- опыты и эксперименты, практико-ориентированные проекты, коллекционирование и другое;
- чтение художественной литературы, прослушивание аудиозаписей лучших образцов чтения, рассматривание иллюстраций, просмотр мультфильмов и так далее;
- слушание и исполнение музыкальных произведений, музыкально-ритмические движения, музыкальные игры и импровизации;
- организация и (или) посещение выставок детского творчества, изобразительного искусства, мастерских; просмотр репродукций картин классиков и современных художников и другого;
- индивидуальную работу по всем видам деятельности и образовательным областям;
- работу с родителями (законными представителями).

Для организации самостоятельной деятельности детей в группе создаются различные центры активности.

В группах раннего возраста:

- центр двигательной активности для развития основных движений детей;
- центр сенсорики и конструирования для организации предметной деятельности и игры с составными и динамическими игрушками, освоения детьми сенсорных эталонов формы, цвета, размера;
- центр для организации предметных и предметно-манипуляторных игр,

совместных играх со сверстниками под руководством взрослого;

- центр творчества и продуктивной деятельности для развития восприятия смысла музыки, поддержки интереса к рисованию и лепке, становлению первых навыков продуктивной деятельности, освоения возможностей разнообразных изобразительных средств;
- центр познания и коммуникации (книжный уголок), восприятия смысла сказок, стихов, рассматривания картинок;
- центр экспериментирования и труда для организации экспериментальной деятельности с материалами и веществами (песок, вода, тесто и др.), развития навыков самообслуживания и становления действий с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.).

В группах для детей дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) предусматривается следующий комплекс центров детской активности:

- центр двигательной активности (ориентирован на организацию игр средней и малой подвижности в групповых помещениях, средней и интенсивной подвижности в физкультурном и музыкальном залах, интенсивной подвижности на групповых участках, спортивной площадке, всей территории детского сада) в интеграции содержания образовательных областей «Физическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие»;
- центр безопасности, позволяющий организовать образовательный процесс для развития у детей навыков безопасности жизнедеятельности в интеграции содержания образовательных областей «Физическое развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие»;
- центр игры, содержащий оборудование для организации сюжетно-ролевых детских игр, предметы-заместители в интеграции содержания образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие» и «Физическое развитие»;
- центр конструирования, в котором есть разнообразные виды строительного материала и детских конструкторов, бросового материала схем, рисунков, картин, демонстрационных материалов для организации конструкторской деятельности детей в интеграции содержания образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие» и «Художественно-эстетическое развитие»;
- центр логики и математики, содержащий разнообразный дидактический материал и развивающие игрушки, а также демонстрационные материалы для формирования элементарных математических навыков и логических операций в интеграции содержания образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие»;
- центр экспериментирования, организации наблюдения и труда, игровое оборудование, демонстрационные материалы и дидактические пособия

которого способствуют реализации поисково-экспериментальной и трудовой деятельности детей в интеграции содержания образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие»;

- центр познания и коммуникации детей, оснащение которого обеспечивает расширение кругозора детей и их знаний об окружающем мире во взаимодействии детей со взрослыми и сверстниками в интеграции содержания образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие»;
- книжный уголок, содержащий художественную и познавательную литературу для детей, обеспечивающую их духовно-нравственное и этико-эстетическое воспитание, формирование общей культуры, освоение разных жанров художественной литературы, воспитание любви и интереса к художественному слову, удовлетворение познавательных потребностей в интеграции содержания всех образовательных областей;
- центр театрализации и музицирования, оборудование которого позволяет организовать музыкальную и театрализованную деятельность детей в интеграции с содержанием образовательных областей «Художественно-эстетическое развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Физическое развитие»;
- центр уединения предназначен для снятия психоэмоционального напряжения воспитанников;
- центр творчества детей, предназначенный для реализации продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд) в интеграции содержания образовательных областей «Художественно-эстетическое развитие», «Речевое развитие», «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

Самостоятельная деятельность предполагает самостоятельный выбор ребёнком её содержания, времени, партнеров. Педагог может направлять и поддерживать свободную самостоятельную деятельность детей (создавать проблемно-игровые ситуации, ситуации общения, поддерживать познавательные интересы детей, изменять предметно-развивающую среду и другое).

Во вторую половину дня педагог может организовывать культурные практики. Они расширяют социальные и практические компоненты содержания образования, способствуют формированию у детей культурных умений при взаимодействии со взрослым и самостоятельной деятельности. Ценность культурных практик состоит в том, что они ориентированы на проявление детьми самостоятельности и творчества, активности и инициативности в разных видах деятельности, обеспечивают их продуктивность.

К культурным практикам относят игровую, продуктивную, познавательно-исследовательскую, коммуникативную практики, чтение художественной литературы.

Культурные практики предоставляют ребёнку возможность проявить свою субъектность с разных сторон, что, в свою очередь, способствует становлению

разных видов детских инициатив:

- в игровой практике ребёнок проявляет себя как творческий субъект (творческая инициатива);
- в продуктивной - созидающий и волевой субъект (инициатива целеполагания);
- в познавательно-исследовательской практике - как субъект исследования (познавательная инициатива);
- коммуникативной практике - как партнер по взаимодействию и собеседник (коммуникативная инициатива);
- чтение художественной литературы дополняет развивающие возможности других культурных практик детей дошкольного возраста (игровой, познавательно-исследовательской, продуктивной деятельности).

Тематику культурных практик педагогу помогают определить детские вопросы, проявленный интерес к явлениям окружающей действительности или предметам, значимые события, неожиданные явления, художественная литература и другое.

В процессе культурных практик педагог создает атмосферу свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик предполагает подгрупповой способ объединения детей.

2.2.7. Способы и направления поддержки детской инициативы

Для поддержки детской инициативы педагог поощряет свободную самостоятельную деятельность детей, основанную на детских интересах и предпочтениях. Появление возможности у ребёнка исследовать, играть, лепить, рисовать, сочинять, петь, танцевать, конструировать, ориентируясь на собственные интересы, позволяет обеспечить такие важные составляющие эмоционального благополучия ребёнка ДОО как уверенность в себе, чувство защищенности, комфорта, положительного самоощущения.

Наиболее благоприятными отрезками времени для организации свободной самостоятельной деятельности детей является утро, когда ребёнок приходит в ДОО и вторая половина дня.

Любая деятельность ребёнка в ДОО может протекать в форме самостоятельной инициативной деятельности, например:

- самостоятельная исследовательская деятельность и экспериментирование;
- свободные сюжетно-ролевые, театрализованные, режиссерские игры;
- игры - импровизации и музыкальные игры;
- речевые и словесные игры, игры с буквами, слогами, звуками;
- логические игры, развивающие игры математического содержания;
- самостоятельная деятельность в книжном уголке;
- самостоятельная изобразительная деятельность, конструирование;
- самостоятельная двигательная деятельность, подвижные игры, выполнение ритмических и танцевальных движений.

Для поддержки детской инициативы педагог должен учитывать следующие условия:

- уделять внимание развитию детского интереса к окружающему миру, поощрять желание ребёнка получать новые знания и умения, осуществлять деятельностные пробы в соответствии со своими интересами, задавать познавательные вопросы;
- организовывать ситуации, способствующие активизации личного опыта ребёнка в деятельности, побуждающие детей к применению знаний, умений при выборе способов деятельности;
- расширять и усложнять в соответствии с возможностями и особенностями развития детей область задач, которые ребёнок способен и желает решить самостоятельно, уделять внимание таким задачам, которые способствуют активизации у ребёнка творчества, сообразительности, поиска новых подходов;
- поощрять проявление детской инициативы в течение всего дня пребывания ребёнка в ДОО, используя приемы поддержки, одобрения, похвалы;
- создавать условия для развития произвольности в деятельности, использовать игры и упражнения, направленные на тренировку волевых усилий, поддержку готовности и желания ребёнка преодолевать трудности, доводить деятельность до результата;
- поощрять и поддерживать желание детей получить результат деятельности, обращать внимание на важность стремления к качественному результату, подсказывать ребёнку, проявляющему небрежность и равнодушие к результату, как можно довести дело до конца, какие приемы можно использовать, чтобы проверить качество своего результата;
- внимательно наблюдать за процессом самостоятельной деятельности детей, в случае необходимости оказывать детям помощь, но стремиться к её дозированию. Если ребёнок испытывает сложности при решении уже знакомой ему задачи, когда изменилась обстановка или иные условия деятельности, то целесообразно и достаточно использовать приемы наводящих вопросов, активизировать собственную активность и смекалку ребёнка, намекнуть, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае;
- поддерживать у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивать рост возможностей и достижений каждого ребёнка, побуждать к проявлению инициативы и творчества через использование приемов похвалы, одобрения, восхищения.

Построение образовательного процесса на основе взаимно активного сотрудничества ребёнка и взрослого позволяют получить впечатляющие результаты в области развития инициативности, социальной и творческой активности детей

дошкольного возраста.

С целью поддержания детской инициативы педагогам следует регулярно создавать ситуации, в которых дошкольники учатся:

- при участии взрослого обсуждать важные события со сверстниками;
- совершать выбор и обосновывать его (например, детям можно предлагать специальные способы фиксации их выбора);
- предъявлять и обосновывать свою инициативу (замыслы, предложения и пр.);
- планировать собственные действия индивидуально и в малой группе, команде;
- оценивать результаты своих действий индивидуально и в малой группе, команде.

С помощью взрослого и в самостоятельной деятельности ребенок учится познавать окружающий мир, играть, рисовать, общаться с окружающими. Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности, приобретения культурных умений при взаимодействии со взрослыми и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками.

Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если взрослый выступает в этом процессе в роли партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка.

Для *личностно-порождающего взаимодействия* характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Взрослый не подгоняет ребенка под какой-то определенный «стандарт», а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения.

Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми.

Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств. Ребенок учится уважать себя и других, так как отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих взрослых. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда взрослые предоставляют ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления. Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда взрослые поддерживают индивидуальность ребенка, принимают его таким, каков он есть, избегают неоправданных ограничений и наказаний, ребенок не боится быть самим собой, признавать свои ошибки. Взаимное доверие между взрослыми и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.

Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь взрослый везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной

зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.

Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку взрослые не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное.

Ребенок учится адекватно выражать свои чувства. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, взрослые содействуют формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.

Ребенок учится понимать других и сочувствовать им, потому что получает этот опыт из общения со взрослыми и переносит его на других людей

2.2.8. Взаимодействие взрослых с детьми с РАС

Применение эффективных стратегий сопровождения детей с аутизмом обеспечивается командой специалистов (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, тьюторы, воспитатели, младший воспитатель).

Тьюторы — это педагогические специалисты со специальной подготовкой, владеющие навыками анализа поведения, способные провести оценку навыков, корректировать индивидуальную программу работы с ребенком, собирать текущие данные по освоению ребенком учебного материала, вести протоколы, по которым с ребенком могут заниматься инструктора и тьюторы. Тьюторы сопровождают ребенка полностью или частично во всех видах детской деятельности и режимных моментах.

Воспитатели групп организуют развивающую среду группы с учетом особенностей ребенка с РАС. Учитывают такие особенности, как прием пищи, организация игры, сна, прогулки, проведение санитарно-гигиенических мероприятий и т. д. Воспитатели также осуществляют большую, но не основную коммуникацию с семьей воспитанника. Задача воспитателя — информировать родителя о мероприятиях, проводимых с ребенком, и описывать время его пребывания в группе и работу на занятиях. Оценка успешности реализации программ проводит тьютор. Основная задача воспитателя — подготовка группы детей к приему ребенка с РАС, помощь в восприятии его особенностей другими детьми группы. С этой целью и педагог группы, и педагог-психолог дошкольного учреждения проводят серию игровых занятий с просмотром видеороликов, мультфильмов на тему «Все разные, но все равные». В дальнейшем эта работа продолжается, охватывая все аспекты жизни в детском саду, где возникает организованное и спонтанное взаимодействие детей с РАС с типично развивающимися сверстниками.

Каждый ребенок с РАС отличается от другого и требует индивидуального подхода. Поэтому в зависимости от степени аутистического расстройства, ребёнка могут сопровождать тьюторы, которые помогают им в освоении академических и бытовых навыков, обеспечивают визуальную помощь и способствуют поддержанию коммуникации, в том числе дополнительной.

Ребенок с РАС, испытывающий небольшие трудности в коммуникации, может не нуждаться в полном сопровождении тьютором, однако и ему во время пребывания в инклюзивной группе потребуются некоторые аутизм-специфичные

формы поддержки, которые обеспечат его успешное нахождение в детском социуме. Например, это может быть визуальное расписание, которое снизит тревогу ребенка, предупреждая о предстоящих событиях; скрипты (сценарии), которые помогут подобрать фразу в типичных коммуникативных ситуациях; визуальная поддержка, которая поможет спланировать деятельность на творческом занятии; индивидуальный подбор мотивации. Такой ребенок может находиться в группе с небольшой поддержкой тьютора на занятиях и под присмотром воспитателя в других режимных моментах.

Ребенку с РАС, имеющему значительные дефициты в развитии коммуникативных навыков и стереотипии в поведении, в группе может понадобиться помощь тьютора. Тщательное планирование образовательного процесса позволит ребенку принимать частичное участие в групповых занятиях (группа комбинированной направленности), а также участвовать в режимных моментах совместно с нейротипичными сверстниками. В остальное время аутичный ребенок будет заниматься по специально разработанной индивидуальной программе, направленной на восполнение его ключевых дефицитов.

Роль специалистов в коррекционно-образовательной деятельности с детьми с аутизмом.

Цель работы тьютора — максимально развить независимость ребенка с РАС, помочь ему влиться в группу настолько, насколько это позволяет уровень развития социальных навыков. Основная цель, к которой должен постоянно стремиться тьютор в своей работе, заключается в максимальном снижении необходимости поддержки и в отдельных случаях полном и успешном участии ребенка в жизни группы без необходимости сопровождения. Исходя из этого тьютор помогает воспитателю в группе, а не прикреплен постоянно к одному ребенку с РАС. Тьютор может оказывать поддержку нескольким детям с особыми образовательными потребностями, включенным в группу, или же, напротив, заменить воспитателя при организации деятельности нейротипичных детей группы, чтобы он мог уделить внимание особым воспитанникам. Особенность некоторых детей с РАС — зависимость от поддержки. Задача тьютора — внимательно наблюдать за ребенком и предоставлять ему помощь только в тех ситуациях, когда она действительно нужна. По мере адаптации ребенка к правилам группы объем помощи, оказываемой тьютором, может сокращаться. Со временем ребенок будет нуждаться только в частичной поддержке тьютора в определенное время, например на занятиях физкультурой или музыкой или в том случае, когда он сталкивается с новыми для него социальными ситуациями (на праздниках, экскурсиях и т. п.). Однако в силу особенностей поведения или восприятия информации некоторые дети с РАС на протяжении всего пребывания в детском саду нуждаются в значительной поддержке тьютора.

Работа с детьми с РАС ведется по принципам прикладного анализа поведения (ПАП), тьютор должен владеть основами ПАП и уметь правильно реагировать на поведение ребенка в проблемных ситуациях. Одна из функций тьютора в начале пребывания ребенка с РАС в группе — сбор данных о проявлениях нежелательного поведения (АВС-данные). На основании собранных данных специалисты составляют

план поддержки поведения, которому следует тьютор и другие педагоги при работе с ребенком. Систематический сбор данных, осуществляемый тьютором, позволяет отследить прогресс (или его отсутствие) в работе с проблемным поведением и своевременно скорректировать план.

Не каждый ребенок с РАС способен полностью включаться в занятия. Нередко период времени, который ребенок может успешно находиться на занятии, удерживая внимание, и не проявлять проблемное поведение, составляет всего несколько минут. Или же одни виды деятельности являются для ребенка предпочтительными, тогда как другие вызывают сложности. Например, ребенок с РАС может вместе с другими детьми нарисовать рисунок или посмотреть презентацию, но не в состоянии долго слушать чтение сказки. Тьютор заранее обсуждает с воспитателем группы план занятий и приводит ребенка в те моменты и на такой промежуток времени, когда он может успешно находиться в группе. В остальное время воспитанник занимается индивидуально или в малой подгруппе. По мере освоения навыков тьютор ребенка дает обратную связь специалистам, работающим с ребенком, для своевременной корректировки целей программы. Тьютор помогает специалистам изготовить необходимую визуальную поддержку для ребенка с РАС и учит ребенка ее использованию в условиях группы. Он обучает ребенка пользоваться индивидуальным расписанием, оказывает физическую поддержку сзади при одевании или мытье рук, использует разработанную систему подкрепления. Тьютор участвует в изготовлении визуальных пособий для ребенка и поддерживает их в рабочем состоянии. Необходимо стремиться к постепенному снижению степени поддержки. Например, ребенок учится сам подходить к расписанию по звуковому сигналу или словесному указанию воспитателя, самостоятельно моет руки с использованием визуальной поддержки.

Для того чтобы помочь детям с РАС успешно включиться в деятельность группы, педагог должен владеть методиками работы по принципам прикладного анализа поведения. Планируя занятие, воспитатель заранее продумывает как организовать занятие и какая деятельность будет для него наиболее успешна. Возможно, это будет изготовление аппликации или ответ на вопрос на фронтальном занятии, после чего ребенок с аутизмом сможет получить подкрепление и отправиться на индивидуальное занятие в сопровождении тьютора, в то время как остальные дети продолжают заниматься. Чтобы заранее понимать, в каком виде деятельности ребенок с аутизмом сможет принять участие в течение дня и в каком объеме будет проходить включение, воспитатель должен быть глубоко осведомлен об особенностях каждого ребенка. Для этого тьютор заранее обсуждает с воспитателем особенности поведения ребенка и уровень развития его навыков, знакомит с поведенческим планом, с тем, какая визуальная поддержка используется для ребенка, какие подкрепления и виды деятельности он предпочитает. Воспитатель ежедневно обсуждает с тьютором план работы на предстоящий день, моменты участия ребенка с РАС в деятельности группы. Для того чтобы ближе познакомиться с воспитанником с РАС, воспитателю необходимо взаимодействовать с ним индивидуально. Тьютор, являясь помощником, в это время может занять остальных детей в группе. Полезной практикой выступает временное выполнение воспитателем роли тьютора, когда все его внимание

сосредоточено на ребенке с РАС. Это помогает педагогу понять все тонкости взаимодействия с ребенком, которые нелегко учесть, работая с группой детей.

Воспитатель во время занятия ставит перед детьми различные учебные задачи. Так как целью является наибольшая самостоятельность ребенка с аутизмом, нежелательно, чтобы тьютор дублировал для него инструкции воспитателя. Для того чтобы замотивировать ребенка с РАС удерживать внимание на воспитателе и выполнять его инструкции, воспитатель, который проводит фронтальное занятие, выдает ребенку с РАС подкрепление (в соответствии с разработанным куратором планом), хвалит его за успешное выполнение задач.

Воспитатель, являясь значимым человеком для нейротипичных детей в группе (в группе комбинированной направленности), должен грамотно объяснить им особенности ребенка с РАС, помочь вступить во взаимодействие, способствовать развитию толерантности и эмпатии, товарищеских чувств в отношении сверстника с аутизмом. Воспитатель также учит детей правильно реагировать на необычное поведение ребенка с РАС, не пугаться, но и не подкреплять проявления нежелательного поведения вниманием.

Помощник воспитателя кроме поддержания чистоты в группе, обеспечения питания и помощи в самообслуживании помощник воспитателя может принимать участие в занятиях, особенно если в группе присутствуют дети с особыми образовательными потребностями. В отношении особого ребенка помощник воспитателя может частично взять на себя функционал тьютора в случае, если в данный момент внимания требуют несколько детей. Например, помощник воспитателя может напомнить ребенку с РАС о необходимости подойти к индивидуальному расписанию при смене деятельности, обеспечить использование визуальной поддержки при одевании и мытье рук, оказать помощь в изготовлении поделки, помочь в тренировке коммуникативных навыков. Помощник воспитателя также в обязательном порядке должен быть ознакомлен с особенностями поведения ребенка и уметь правильно на них реагировать.

Помимо педагогов группы с детьми в детском саду работают инструктор по физической культуре и музыкальный педагог. Занятия музыкой и физкультурой могут представлять сложность для детей с аутизмом, так как происходят вне привычной обстановки: вся группа (в группе комбинированной направленности) выходит в музыкальный или спортивный зал, ребенок получает повышенную сенсорную нагрузку, вокруг находится большое количество отвлекающих факторов. Эти занятия нередко являются мотивирующими, так как многие дети любят двигаться, танцевать, участвовать в подвижных играх со сверстниками. Для того чтобы облегчить детям с РАС включение в занятия, музыкальный педагог и инструктор по физической культуре используют визуальные расписания, в которых отражена структура занятия.

Направления деятельности педагога-психолога: индивидуальные занятия, направленные на «простраивание» алгоритма простого взаимодействия, формирование стереотипных, простейших игровых навыков, их осмысление, организации взаимодействия с ребенком, занятия по развитию самовосприятия, элементарной саморегуляции, формированию социально-эмоциональной коммуникации, обучение пониманию эмоций другого человека в рамках предметно-

игровой деятельности, консультирование родителей по вопросам организации взаимодействия с ребенком, работа по формированию социально-эмоциональной коммуникации, групповые занятия коммуникативно-творческой направленности.

Направления деятельности дефектолога: формирование навыков продуктивного взаимодействия. Развитие сенсорных интеграций, у старших дошкольников - формирование стереотипа поведения в организованной/учебной среде, формирование навыков продуктивного взаимодействия, формирование продуктивной деятельности по алгоритму, формирование алгоритмов (предпосылок) учебной деятельности на соответствующем материале, формирование алгоритмов продуктивной деятельности, предпосылок учебной деятельности.

Направления деятельности учителя-логопеда: формирование навыков простой коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания, развитие иных компонентов речи, формирование навыков коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания, коммуникативной функции речи, формирование навыков коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания, развитие и коррекция всех компонентов речи.

Роль взрослых, как родителей, так и специалистов, во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. И родители, и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

Информация, поступающая от взрослых, воспринимается по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка.

Использование устной речи во взаимодействии с ребёнком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь взрослого должна быть доступна ребёнку для понимания, не слишком сложной.

Важной чертой является необходимость структурировать время и пространство, в которых находится ребёнок, подбирать для этого адекватные решения и вносить необходимые изменения в соответствии с динамикой развития ребёнка.

Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях взрослый ни в коем случае не должен:

- а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка;
- б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. В

связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство. Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д.

2.2.9. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с РАС

Понимая и учитывая потребности и ожидания родителей, можно выстраивать эффективную коммуникацию и налаживать сотрудничество с семьей, ставить совместные цели для развития детей, обучать и поддерживать родителей.

Несомненно, семья играет главную роль в жизни каждого ребенка. Помимо удовлетворения базовых потребностей она дает ребенку первый и самый важный опыт социальных отношений. В семье он усваивает основные нормы и правила поведения, учится взаимодействовать и общаться с близкими людьми. В широком смысле семья — первая ступень социализации ребенка и помогает ему адаптироваться в окружающем мире. Учитывая, что основные дефициты детей с РАС находятся в этой области, очевидно, что путь, который придется пройти семье, воспитывающей ребенка с аутизмом, будет очень непростым, а адекватная поддержка — весомой и ценной.

Семьи детей с РАС очень разные. Они маленькие и большие, опытные и не очень, оптимистично настроенные и тревожные, сильные и уязвимые. У каждой семьи своя особенная история, но при этом все они могут сталкиваться с одними и теми же проблемами. И все нуждаются в поддержке. А поскольку каждая семья уникальна в своих потребностях, поддержка нужна разная.

Одним родителям необходима актуальная и достоверная информация, другим — психологическая помощь на трудном пути принятия, и, безусловно, все семьи нуждаются в профессиональной поддержке специалистов для организации эффективной помощи ребенку. Всем родителям необходимо иметь четкое понимание того, что происходит с их ребенком и как они могут ему помочь.

Родители детей с аутизмом на своем пути подвергаются огромному количеству стрессов.

Психологическая помощь, адекватная информационная и деликатная социальная поддержка крайне необходимы родителям и другим родственникам людей с РАС. Ведь ресурс семьи и ее способность поддерживать ребенка напрямую зависят от психологического состояния каждого члена семьи. А в семьях, где есть принятие, уверенность, согласованность и спокойствие, ребенок может максимально реализовать свои возможности.

С родителями детей с РАС специалисты ДОО помимо всесторонней информационной поддержки проводят обучение конкретным методам и приемам работы с поведением ребенка. В зависимости от потребностей и возможностей семьи ребенка с РАС родителям предлагаются разные формы сотрудничества. Ниже мы постараемся кратко познакомить с каждой из них.

Специалисты, использующие в работе с детьми аутизм-специфичные технологии (например, подкрепления, подсказки, визуальную поддержку, методы альтернативной и дополнительной коммуникации, разработанные поведенческие планы и т. д.), сталкиваются с непониманием или неготовностью родителей продолжать использовать данные подходы дома. Активное участие родителей в коррекционно-развивающем процессе ДОО облегчает работу специалистов детского сада. Родители начинают лучше понимать, почему применяются те или иные подходы, как это помогает их ребенку преодолевать трудности и осваивать новые навыки.

Индивидуальные консультации

Для родителей детей с РАС, посещающих детский сад, предусмотрена возможность регулярно получать индивидуальные консультации по вопросам поддержки поведенческих программ в домашних условиях, обучения и развития ребенка, разнообразным вопросам, связанным с особенностями социальной коммуникации ребенка в условиях семьи и ближайшего социального окружения. Основной целью этого является информационно-методическая поддержка родителей ребенка с РАС.

На консультациях специалисты знакомят родителей с индивидуальным поведенческим планом, по которому ведется работа с их ребенком, дают рекомендации по реализации этого плана дома. Также, при необходимости, родителям помогают освоить применение системы дополнительной коммуникации, использование средств визуальной поддержки (расписаний, таймеров и т. п.). Родители имеют возможность получить ответы на конкретные вопросы по своему ребенку, информацию по результатам проводимой диагностики и текущим программам работы с ребенком, а специалисты могут попросить родителей собрать информацию по поведению ребенка дома. В процессе консультации специалистами часто используются обсуждения видеозаписей бытовых ситуаций или игры с ребенком для более детального анализа его поведения и обучения родителей, а также для демонстрации достижений ребенка и мотивации родителей к активному вовлечению в совместную работу. Важная цель такой работы — генерализация в домашних условиях навыков, полученных ребенком в детском саду, и, наоборот, обобщение домашних навыков в группе, а также выработка единых стратегий и приемов работы с поведением ребенка.

Обычно индивидуальные консультации предоставляются родителям 2 раза в месяц, при необходимости чаще или дополнительно, по запросу родителей или воспитателей в группе.

2.3. Рабочая программа воспитания

Рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы дошкольного образования (далее – Программа, Программа воспитания), предусматривает обеспечение процесса разработки рабочей программы воспитания на основе требований Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» с учетом Плана мероприятий по реализации в 2021–2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности обучающихся с ОВЗ в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО) предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования (далее – НОО), к реализации Примерной программы воспитания, одобренной федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию (протокол от 2 июня 2020 г. № 2/20) и размещенной на портале <https://fgosreestr.ru>.

Под воспитанием понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде».

Программа воспитания основана на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке.

В основе процесса воспитания детей в ДОО должны лежать конституционные и национальные ценности российского общества.

Целевые ориентиры следует рассматривать как возрастные характеристики возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника ДОО и с базовыми духовно-нравственными ценностями. Планируемые результаты определяют направления для разработчиков рабочей программы воспитания.

С учетом особенностей социокультурной среды, в которой воспитывается ребенок, в рабочей программе воспитания необходимо отразить взаимодействие участников образовательных отношений (далее – ОО) со всеми субъектами образовательных отношений. Только при подобном подходе возможно воспитать гражданина и патриота, раскрыть способности и таланты детей, подготовить их к жизни в высокотехнологичном, конкурентном обществе.

Для того чтобы эти ценности осваивались ребёнком, они должны найти свое

отражение в основных направлениях воспитательной работы ДОО.

Ценности *Родины и природы* лежат в основе патриотического направления воспитания.

Ценности *человека, семьи, дружбы*, сотрудничества лежат в основе социального направления воспитания.

Ценность *знания* лежит в основе познавательного направления воспитания.

Ценность *здоровья* лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

Ценность *труда* лежит в основе трудового направления воспитания.

Ценности *культуры и красоты* лежат в основе этико-эстетического направления воспитания.

Реализация Примерной программы основана на взаимодействии с разными субъектами образовательных отношений.

ДОО в части, формируемой участниками образовательных отношений, дополняет приоритетные направления воспитания с учетом реализуемой основной образовательной программы, региональной и муниципальной специфики реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, того, что воспитательные задачи, согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), реализуются в рамках образовательных областей – социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития, физического развития.

Реализация Программы воспитания предполагает социальное партнерство с другими организациями.

Программа воспитания является неотъемлемым компонентом АООП. Структура Программы воспитания включает пояснительную записку и три раздела – целевой, содержательный и организационный, в каждом из них предусматривается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

2.3.1. Целевой раздел

Общая цель воспитания в ДОО – личностное развитие дошкольников с ОВЗ и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества через:

- формирование ценностного отношения к окружающему миру, другим людям, себе;
- овладение первичными представлениями о базовых ценностях, а также выработанных обществом нормах и правилах поведения;
- приобретение первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с базовыми национальными ценностями, нормами и правилами, принятыми в обществе.

Задачи воспитания формируются для детей с повышенным риском формирования РАС и для каждого уровня тяжести аутистических расстройств на

основе планируемых результатов достижения цели воспитания и с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ и реализуются в единстве с развивающими задачами, определенными действующими нормативными правовыми документами в сфере ДО. Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

Методологические основы и принципы построения Программы воспитания

Методологической основой Примерной программы являются антропологический, культурно-исторический и практические подходы. Концепция Программы основывается на базовых ценностях воспитания, заложенных в определении воспитания, содержащемся в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Методологическими ориентирами воспитания также выступают следующие идеи отечественной педагогики и психологии: развитие личного субъективного мнения и личности ребенка в деятельности; духовно-нравственное, ценностное и смысловое содержание воспитания; идея о сущности детства как сенситивного периода воспитания; амплификация (обогащение) развития ребёнка средствами разных «специфически детских видов деятельности».

Программа воспитания руководствуется принципами ДО, определенными ФГОС ДО.

Программа воспитания построена на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и опирается на следующие принципы:

принцип гуманизма. Приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности; воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;

принцип ценностного единства и совместности. Единство ценностей и смыслов воспитания, разделяемых всеми участниками образовательных отношений, содействие, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение;

принцип общего культурного образования. Воспитание основывается на культуре

и традициях России, включая культурные особенности региона;

принцип следования нравственному примеру. Пример как метод воспитания позволяет расширить нравственный опыт ребенка, побудить его к открытому внутреннему диалогу, пробудить в нем нравственную рефлексию, обеспечить возможность выбора при построении собственной системы ценностных отношений, продемонстрировать ребенку реальную возможность следования идеалу в жизни;

принципы безопасной жизнедеятельности. Защищенность важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и безопасного поведения;

принцип совместной деятельности ребенка и взрослого. Значимость совместной деятельности взрослого и ребенка на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения;

принцип инклюзивности. Организация образовательного процесса, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования.

Данные принципы реализуются в укладе ОО, включающем воспитывающие среды, общности, культурные практики, совместную деятельность и события.

Уклад образовательной организации

Уклад – общественный договор участников образовательных отношений, опирающийся на базовые национальные ценности, содержащий традиции региона и ОО, задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-пространственную среду, деятельности и социокультурный контекст.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового циклов жизни ДОО.

Уклад способствует формированию ценностей воспитания, которые разделяются всеми участниками образовательных отношений (воспитанниками, родителями, педагогами и другими сотрудниками ДОО).

Воспитывающая среда ДОО

Воспитывающая среда – это особая форма организации образовательного процесса, реализующего цель и задачи воспитания.

Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками, и учитывает психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ. Основными характеристиками воспитывающей среды являются ее насыщенность и структурированность.

Общности (сообщества) ДОО

Профессиональная общность – это устойчивая система связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемое всеми сотрудниками ДОО. Сами участники общности должны разделять те ценности, которые заложены в основу Программы. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Воспитатель, а также другие сотрудники должны:

- быть примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения;
- мотивировать детей к общению друг с другом, поощрять даже самые незначительные стремления к общению и взаимодействию;
- поощрять детскую дружбу, стараться, чтобы дружба между отдельными детьми внутри группы сверстников принимала общественную направленность;
- заботиться о том, чтобы дети непрерывно приобретали опыт общения на основе чувства доброжелательности;
- содействовать проявлению детьми заботы об окружающих, учить проявлять чуткость к сверстникам, побуждать детей сопереживать, беспокоиться, проявлять внимание к заболевшему товарищу;

- воспитывать в детях такие качества личности, которые помогают влиться в общество сверстников (организованность, общительность, отзывчивость, щедрость, доброжелательность и пр.);
- учить детей совместной деятельности, насыщать их жизнь событиями, которые сплачивали бы и объединяли ребят;
- воспитывать в детях чувство ответственности перед группой за свое поведение.

Профессионально-родительская общность включает сотрудников ДОО и всех взрослых членов семей воспитанников, которых связывают не только общие ценности, цели развития и воспитания детей, но и уважение друг к другу. Основная задача – объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в ДОО. Зачастую поведение ребенка сильно различается дома и в ДОО. Без совместного обсуждения воспитывающими взрослыми особенностей ребенка невозможно выявление и в дальнейшем создание условий, которые необходимы для его оптимального и полноценного развития и воспитания.

Детско-взрослая общность. Для общности характерно содействие друг другу, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, отношение к ребенку как к полноправному человеку, наличие общих симпатий, ценностей и смыслов у всех участников общности.

Детско-взрослая общность является источником и механизмом воспитания ребенка. Находясь в общности, ребенок сначала приобщается к тем правилам и нормам, которые вносят взрослые в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком и становятся его собственными.

Общность строится и задается системой связей и отношений ее участников. В каждом возрасте и каждом случае она будет обладать своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач.

Детская общность. Общество сверстников – необходимое условие полноценного развития личности ребенка. Здесь он непрерывно приобретает способы общественного поведения, под руководством воспитателя учится умению дружно жить, сообща играть, трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Чувство приверженности к группе сверстников рождается тогда, когда ребенок впервые начинает понимать, что рядом с ним такие же, как он сам, что свои желания необходимо соотносить с желаниями других.

Воспитатель должен воспитывать у детей навыки и привычки поведения, качества, определяющие характер взаимоотношений ребенка с другими людьми и его успешность в том или ином сообществе. Поэтому так важно придать детским взаимоотношениям дух доброжелательности, развивать у детей стремление и умение помогать как старшим, так и друг другу, оказывать сопротивление плохим поступкам, общими усилиями достигать поставленной цели.

Одним из видов детских общностей являются разновозрастные детские общности.

В детском саду должна быть обеспечена возможность взаимодействия ребенка как со старшими, так и с младшими детьми. Включенность ребенка в отношения со старшими, помимо подражания и приобретения нового, рождает

опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям. Отношения с младшими – это возможность для ребенка стать авторитетом и образцом для подражания, а также пространство для воспитания заботы и ответственности.

Организация жизнедеятельности детей дошкольного возраста в разновозрастной группе обладает большим воспитательным потенциалом для инклюзивного образования

Культура поведения воспитателя в общностях как значимая составляющая уклада. Культура поведения взрослых в детском саду направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов – это необходимые условия нормальной жизни и развития детей.

Воспитатель должен соблюдать кодекс нормы профессиональной этики и поведения:

- педагог всегда выходит навстречу родителям и приветствует родителей и детей первым;
- улыбка – всегда обязательная часть приветствия;
- педагог описывает события и ситуации, но не даёт им оценки;
- педагог не обвиняет родителей и не возлагает на них ответственность за поведение детей в детском саду;
- тон общения ровный и дружелюбный, исключается повышение голоса;
- уважительное отношение к личности воспитанника, в том числе с ОВЗ;
- умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему;
- умение видеть и слышать воспитанника, в том числе с ОВЗ, сопереживать ему;
- уравновешенность и самообладание, выдержка в отношениях с детьми, в том числе с ОВЗ;
- умение быстро и правильно оценивать сложившуюся обстановку и в то же время не торопиться с выводами о поведении и способностях воспитанников, в том числе с ОВЗ;
- умение сочетать мягкий эмоциональный и деловой тон в отношениях с детьми, в том числе с ОВЗ;
- умение сочетать требовательность с чутким отношением к воспитанникам, в том числе с ОВЗ;
- знание возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, в том числе с ОВЗ;
- соответствие внешнего вида статусу воспитателя детского сада.

Социокультурный контекст

Социокультурный контекст – это социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет. Он также включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека.

Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе Программы воспитания.

Социокультурный контекст воспитания является вариативной составляющей воспитательной программы. Он учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности и направлен на формирование ресурсов воспитательной программы.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства образовательной организации.

В рамках социокультурного контекста повышается роль родительской общественности как субъекта образовательных отношений в Программе воспитания.

Деятельности и культурные практики в ДОО

Цели и задачи воспитания реализуются *во всех видах деятельности* дошкольника с ОВЗ, обозначенных во ФГОС ДО. В качестве средств реализации цели воспитания могут выступать следующие основные виды деятельности и культурные практики:

- предметно-целевая (виды деятельности, организуемые взрослым, в которых он открывает ребенку смысл и ценность человеческой деятельности, способы ее реализации совместно с родителями, воспитателями, сверстниками);
- культурные практики (активная, самостоятельная апробация каждым ребенком инструментального и ценностного содержания, полученных от взрослого, и способов их реализации в различных видах деятельности через личный опыт);
- свободная инициативная деятельность ребенка (его спонтанная самостоятельная активность, в рамках которой он реализует свои базовые устремления: любознательность, общительность, опыт деятельности на основе усвоенных ценностей).

Требования к планируемым результатам освоения Программы воспитания

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность воспитателя нацелена на перспективу развития и становления личности ребенка с ОВЗ. Поэтому результаты достижения цели воспитания даны в виде целевых ориентиров, представленных в виде обобщенных портретов ребенка с ОВЗ к концу раннего и дошкольного возрастов. Основы личности закладываются в дошкольном детстве, и, если какие-либо линии развития не получают своего становления в детстве, это может отрицательно сказаться на гармоничном развитии человека в будущем.

На уровне ДО не осуществляется оценка результатов воспитательной работы в соответствии с ФГОС ДО, так как «целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей».

Целевые ориентиры воспитательной работы для детей с РАС

Портрет ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Социальное	Человек, сотрудничество	Эмоционально-позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях); Реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет («нельзя!», «стоп»); Выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику; Использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
Познавательное	Игра, знание	Проявляющий интерес к окружающему миру (к игрушкам) и активность в поведении и деятельности.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Пользуется туалетом с помощью педагогического работника; Моет руки с помощью педагогического работника; Ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
Трудовое	Труд	Обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу; Собирает игрушки с помощью воспитателя или стереотипно;
Этико-эстетическое	Культура и красота	Может заниматься продуктивными видами деятельности, используя помощь педагога

**Портрет ребенка на этапе завершения дошкольного образования
(3 уровень аутистических расстройств)**

Направления воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина	Может проявлять привязанность к семье, близким
Социальное	Человек, семья, взаимодействие	Выражает желания социально-приемлемым способом; Возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическими работниками и другими детьми; Выделяет себя на уровне узнавания по фотографии; Выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников; Различает своих и чужих; Поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа);
Познавательное	Знания	Может наблюдать с помощью взрослого; Проявляет узконаправленную активность;
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Участвует в групповых физкультурных занятиях под руководством педагогических работников; Участвует в групповых играх с движениями под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников; Выполняет упражнения с использованием тренажеров, батутов под контролем педагогических работников;
Трудовое	Труд	Собирает игрушки под руководством взрослого;
Этико-эстетическое	Культура и красота	Может заниматься продуктивными видами деятельности, используя помощь педагога.

**Портрет ребенка на этапе завершения дошкольного образования
(2 уровень аутистических расстройств)**

Направления воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Город, природа	Знает в каком городе живет (иногда на уровне стереотипа);
Социальное	Человек, семья, взаимодействие	Возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическими работниками и другими людьми; Выделяет себя, родителей (законных представителей, специалистов, которые с ним работают); Различает людей по полу и возрасту; Может поддержать элементарный диалог (чаще формальный); Поведение контролируемое, но без возможной гибкой адаптации к ситуации.
Познавательное	Знания	Может наблюдать как сам, так и с помощью взрослого; Проявляет интерес к рассматриванию картинок; Может проявлять интерес к буквам и цифрам; Проявляет узконаправленную активность;
Физическое и оздоровительное	Здоровье, здоровый образ жизни	Участствует в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников; Выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов; Выполняет упражнения с использованием тренажера, батута под контролем педагогических работников; Имеет на уровне стереотипа представления об образе жизни;
Трудовое	Труд	По просьбе взрослого самостоятельно собирает игрушки; Может помогать взрослому в доступных действиях: убрать за собой посуду, полить цветы, выбросить мусор после занятия продуктивной деятельностью; Выражает самостоятельность в самообслуживании, быту и игре;
Этико-эстетическое	Культура и красота	Может заниматься продуктивными видами деятельности, используя помощь педагога;

**Портрет ребенка на этапе завершения дошкольного образования
(1 уровень аутистических расстройств)**

Направления воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Сформированы представления о своей семье, Отечестве.
Социальное	Человек, семья, взаимодействие, дружба, сотрудничество	Иницирует общение (в связи с собственными нуждами); Может поддерживать диалог (часто – формально); Владеет конвенциональными (целенаправленный обмен информацией между людьми) формами общения с обращением; Участствует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
Познавательное	Знания	Знаком с основными явлениями окружающего мира;
Физическое и оздоровительное	Здоровье, здоровый образ жизни	Выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию с использованием простейших гимнастических снарядов; Выполняет упражнения с использованием тренажеров, батутов под контролем педагогических работников; Имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
Трудовое	Труд	По просьбе взрослого самостоятельно собирает игрушки; Может помогать взрослому в доступных действиях: убрать за собой посуду, полить цветы, выбросить мусор после занятия продуктивной деятельностью; Выражает самостоятельность в самообслуживании, быту и игре;
Этико-эстетическое	Культура и красота	Может заниматься продуктивными видами деятельности, используя помощь педагога;

2.3.2. Содержательный раздел

Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми с ОВЗ дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных во ФГОС ДО, одной из задач которого является объединение воспитания и обучения в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

В пояснительной записке ценности воспитания соотнесены с направлениями воспитательной работы. Предложенные направления не заменяют и не дополняют собой деятельность по пяти образовательным областям, а фокусируют процесс усвоения ребенком базовых ценностей в целостном образовательном процессе. На их основе определяются региональный и муниципальный компоненты.

Патриотическое направление воспитания

Ценности **Родина** и **природа** лежат в основе патриотического направления воспитания. Патриотизм – это воспитание в ребенке с ОВЗ нравственных качеств, чувства любви, интереса к своей стране – России, своему краю, малой родине, своему народу и народу России в целом (гражданский патриотизм), ответственности, трудолюбия; ощущения принадлежности к своему народу.

Патриотическое направление воспитания строится на идее патриотизма как нравственного чувства, которое вырастает из культуры человеческого бытия, особенностей образа жизни и ее уклада, народных и семейных традиций.

Воспитательная работа в данном направлении связана со структурой самого понятия «патриотизм» и определяется через следующие взаимосвязанные компоненты:

- когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об истории России, своего края, духовных и культурных традиций и достижений многонационального народа России;
- эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине – России, уважением к своему народу, народу России в целом;
- регуляторно-волевой, обеспечивающий укоренение знаний в духовных и культурных традициях своего народа, деятельность на основе понимания ответственности за настоящее и будущее своего народа,

России.

Задачи патриотического воспитания:

- формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа;
- воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного достоинства как представителя своего народа;
- воспитание уважительного отношения к гражданам России в целом, своим соотечественникам и согражданам, представителям всех народов России, к ровесникам, родителям, соседям, старшим, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;
- воспитание любви к родной природе, природе своего края, России, понимания единства природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

При реализации указанных задач воспитатель ДОО должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- ознакомлении детей с ОВЗ с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;
- организации коллективных творческих проектов, направленных на приобщение детей с ОВЗ к российским общенациональным традициям;
- формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека.

Социальное направление воспитания

Ценности **семья, дружба, человек и сотрудничество** лежат в основе социального направления воспитания.

В дошкольном детстве ребенок с ОВЗ открывает Личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей. Он учится действовать сообща, подчиняться правилам, нести ответственность за свои поступки, действовать в интересах семьи, группы. Формирование правильного ценностно-смыслового отношения ребенка к социальному окружению невозможно без грамотно выстроенного воспитательного процесса, в котором обязательно должна быть личная социальная инициатива ребенка в детско-взрослых и детских общностях. Важным аспектом является формирование у дошкольника с ОВЗ представления о мире профессий взрослых, появление к моменту подготовки к школе положительной установки к обучению в школе как важному шагу взросления.

Основная цель социального направления воспитания дошкольника с ОВЗ заключается в формировании ценностного отношения детей к семье, другому человеку, развитию дружелюбия, создания условий для реализации в обществе.

Выделяются основные задачи социального направления воспитания:

- Формирование у ребенка с ОВЗ представлений о добре и зле, позитивного образа семьи с детьми, ознакомление с распределением ролей в семье, образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности (на материале истории России, ее героев), милосердия и заботы. Анализ поступков самих детей с ОВЗ в группе в различных ситуациях.
- Формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила.
- Развитие способности поставить себя на место другого как проявление личностной зрелости и преодоление детского эгоизма.

При реализации данных задач воспитатель ДОО должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- организовывать сюжетно-ролевые игры (в семью, в команду и т. п.), игры с правилами, традиционные народные игры и пр.;
- воспитывать у детей с ОВЗ навыки поведения в обществе;
- учить детей с ОВЗ сотрудничать, организуя групповые формы в продуктивных видах деятельности;
- учить детей с ОВЗ анализировать поступки и чувства – свои и других людей;
- организовывать коллективные проекты заботы и помощи;
- создавать доброжелательный психологический климат в группе.

Познавательное направление воспитания

Ценность – знания. Цель познавательного направления воспитания – формирование ценности познания.

Значимым для воспитания ребенка с ОВЗ является формирование целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

Задачи познавательного направления воспитания:

- 1) развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;
- 2) формирование ценностного отношения к взрослому как источнику знаний;
- 3) приобщение ребенка к культурным способам познания (книги, интернет-источники, дискуссии и др.).

Направления деятельности воспитателя:

- совместная деятельность воспитателя с детьми с ОВЗ на основе наблюдения, сравнения, проведения опытов (экспериментирования), организации походов и экскурсий, просмотра доступных для

восприятия ребенка познавательных фильмов, чтения и просмотра книг;

- организация конструкторской и продуктивной творческой деятельности, проектной и исследовательской деятельности детей с ОВЗ совместно со взрослыми;
- организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию; различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования.

Физическое и оздоровительное направление воспитания

Ценность – здоровье. Цель данного направления – сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего. Физическое развитие и освоение ребенком с ОВЗ своего тела происходит в виде любой двигательной активности: выполнение бытовых обязанностей, игр, ритмики и танцев, творческой деятельности, спорта, прогулок.

Задачи по формированию здорового образа жизни:

- обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания детей с ОВЗ (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесберегающих и здоровьесоблюдающих технологий, и обеспечение условий для гармоничного физического и эстетического развития ребенка;
- закаливание, повышение сопротивляемости к воздействию условий внешней среды;
- укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие двигательных способностей, обучение двигательным навыкам и умениям;
- формирование элементарных представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;
- организация сна, здорового питания, выстраивание правильного режима дня;
- воспитание экологической культуры, обучение безопасности жизнедеятельности.

Направления деятельности воспитателя:

- организация подвижных, спортивных игр, в том числе традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;
- создание детско-взрослых проектов по здоровому образу жизни;
- введение оздоровительных традиций в ДОО.

Формирование у дошкольников *культурно-гигиенических навыков* является важной частью воспитания *культуры здоровья*. Воспитатель должен формировать у дошкольников с ОВЗ понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей. Особенность культурно-гигиенических навыков заключается в том, что они должны

формироваться на протяжении всего пребывания ребенка с ОВЗ в ДОО.

В формировании культурно-гигиенических навыков режим дня играет одну из ключевых ролей. Привыкая выполнять серию гигиенических процедур с определенной периодичностью, ребенок с ОВЗ вводит их в свое бытовое пространство, и постепенно они становятся для него привычкой.

Формируя у детей с ОВЗ культурно-гигиенические навыки, воспитатель ДОО должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- формировать у ребенка с ОВЗ навыки поведения во время приема пищи;
- формировать у ребенка с ОВЗ представления о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;
- формировать у ребенка с ОВЗ привычку следить за своим внешним видом;
- включать информацию о гигиене в повседневную жизнь ребенка с ОВЗ, в игру.

Работа по формированию у ребенка с ОВЗ культурно-гигиенических навыков должна вестись в тесном контакте с семьей.

Трудовое направление воспитания

Ценность – **труд**. С дошкольного возраста каждый ребенок с ОВЗ обязательно должен принимать участие в труде, и те несложные обязанности, которые он выполняет в детском саду и в семье, должны стать повседневными. Только при этом условии труд оказывает на детей с ОВЗ определенное воспитательное воздействие и подготавливает их к осознанию его нравственной стороны.

Основная цель трудового воспитания дошкольника с ОВЗ заключается в формировании ценностного отношения детей к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду. Можно выделить основные задачи трудового воспитания.

1) Ознакомление с доступными детям с ОВЗ видами труда взрослых и воспитание положительного отношения к их труду, познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности взрослых и труда самих детей с ОВЗ.

2) Формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности детей с ОВЗ, воспитание навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования.

3) Формирование трудового усилия (привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

При реализации данных задач воспитатель ДОО должен сосредоточить свое внимание на нескольких направлениях воспитательной работы:

- показать детям с ОВЗ необходимость постоянного труда в повседневной жизни, использовать его возможности для нравственного воспитания дошкольников;
- воспитывать у ребенка с ОВЗ бережливость (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей, воспитателя, сверстников), так как данная черта непременно сопряжена с трудолюбием;
- предоставлять детям с ОВЗ самостоятельность в выполнении работы, чтобы они почувствовали ответственность за свои действия;
- собственным примером трудолюбия и занятости создавать у детей с ОВЗ соответствующее настроение, формировать стремление к полезной деятельности;
- связывать развитие трудолюбия с формированием общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям.

Этико-эстетическое направление воспитания

Ценности – *культура и красота. Культура поведения* в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство – уважение к человеку, к законам человеческого общества. Культура отношений является делом не столько личным, сколько общественным. Конкретные представления о культуре поведения усваиваются ребенком с ОВЗ вместе с опытом поведения, с накоплением нравственных представлений.

Можно выделить основные задачи этико-эстетического воспитания:

- 1) формирование культуры общения, поведения, этических представлений;
- 2) воспитание представлений о значении опрятности и красоты внешней, ее влиянии на внутренний мир человека;
- 3) развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, явлений жизни, отношений между людьми;
- 4) воспитание любви к прекрасному, уважения к традициям и культуре родной страны и других народов;
- 5) развитие творческого отношения к миру, природе, быту и к окружающей ребенка с ОВЗ действительности;
- 6) формирование у детей с ОВЗ эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

Для того чтобы формировать у детей с ОВЗ культуру поведения, воспитатель ДОО должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- учить детей с ОВЗ уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;
- воспитывать культуру общения ребенка с ОВЗ, выражающуюся в общительности, этикет вежливости, предупредительности, сдержанности, умении вести себя в общественных местах;
- воспитывать культуру речи: называть взрослых на «вы» и по имени и отчеству;

не перебивать говорящих и выслушивать других; говорить четко, разборчиво, владеть голосом;

- воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом ДОО; умение подготовиться к предстоящей деятельности, четко и последовательно выполнять и заканчивать ее, после завершения привести в порядок рабочее место, аккуратно убрать все за собой; привести в порядок свою одежду.

Цель *эстетического* воспитания – становление у ребенка с ОВЗ ценностного отношения к красоте. Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка с ОВЗ.

Направления деятельности воспитателя по эстетическому воспитанию предполагают следующее:

- выстраивание взаимосвязи художественно-творческой деятельности самих детей с ОВЗ с воспитательной работой через развитие восприятия, образных представлений, воображения и творчества;
- уважительное отношение к результатам творчества детей с ОВЗ, широкое включение их произведений в жизнь ДОО;
- организацию выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды и др.;
- формирование чувства прекрасного на основе восприятия художественного слова на русском и родном языке;
- реализация вариативности содержания, форм и методов работы с детьми с ОВЗ по разным направлениям эстетического воспитания.

Особенности реализации воспитательного процесса

В перечне особенностей организации воспитательного процесса в ДОО целесообразно отобразить:

- региональные и муниципальные особенности социокультурного окружения ОО;
- воспитательно значимые проекты и программы, в которых уже участвует ОО, дифференцируемые по признакам: федеральные, региональные, муниципальные и т. д.;
- воспитательно значимые проекты и программы, в которых ОО намерена принять участие, дифференцируемые по признакам: федеральные, региональные, муниципальные и т.д.;
- ключевые элементы уклада ОО;
- наличие инновационных, опережающих, перспективных технологий воспитательно значимой деятельности, потенциальных «точек роста»;
- существенные отличия ОО от других образовательных организаций по признаку проблемных зон, дефицитов, барьеров, которые преодолеваются благодаря решениям, отсутствующим или

- недостаточно выраженным в массовой практике;
- особенности воспитательно значимого взаимодействия с социальными партнерами ОО;
 - особенности ОО, связанные с работой с детьми с ОВЗ, в том числе с инвалидностью.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников с ОВЗ в процессе реализации Программы воспитания

В целях реализации социокультурного потенциала региона для построения социальной ситуации развития ребенка работа с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ дошкольного возраста должна строиться на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения ОО.

Единство ценностей и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада ОО, в котором строится воспитательная работа.

Разработчикам рабочей программы воспитания необходимо описать те виды и формы деятельности, которые используются в деятельности ОО в построении сотрудничества педагогов и родителей (законных представителей) в процессе воспитательной работы.

2.3.3. Организационный раздел

Общие требования к условиям реализации Программы воспитания

Программа воспитания ОО реализуется через формирование социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий создания уклада, отражающего готовность всех участников образовательного процесса руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные для нее воспитательно значимые виды совместной деятельности. Уклад ОО направлен на сохранение преемственности принципов воспитания с уровня дошкольного образования на уровень начального общего образования:

- 1) Обеспечение лично-развивающей предметно-пространственной среды, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения, учитывающей психофизические особенности обучающихся с ОВЗ.
- 2) Наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания.
- 3) Взаимодействие с родителями по вопросам воспитания.
- 4) Учет индивидуальных особенностей детей с ОВЗ дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных и пр.).

Условия реализации Программы воспитания (кадровые, материально-

технические, психолого-педагогические, нормативные, организационно-методические и др.) необходимо интегрировать с соответствующими пунктами организационного раздела ФАООП ДО.

Уклад задает и удерживает ценности воспитания – как инвариантные, так и *свои собственные*, – для всех участников образовательных отношений: руководителей ДОО, воспитателей и специалистов, вспомогательного персонала, воспитанников с ОВЗ, родителей (законных представителей), субъектов социокультурного окружения ДОО.

Уклад определяется общественным договором, устанавливает правила жизни и отношений в ДОО, нормы и традиции, психологический климат (атмосферу), безопасность, характер воспитательных процессов, способы взаимодействия между детьми и педагогами, педагогами и родителями, детьми с ОВЗ друг с другом. Уклад включает в себя сетевое информационное пространство и нормы общения участников образовательных отношений в социальных сетях.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового цикла жизни ДОО.

Для реализации Программы воспитания уклад должен целенаправленно проектироваться командой ДОО и быть принят всеми участниками образовательных отношений.

Процесс проектирования уклада ДОО включает следующие шаги.

№ п/п	Шаг	Оформление
1.	Определить ценностно-смысловое наполнение жизнедеятельности ДОО.	Устав ДОО, локальные акты, правила поведения для детей и взрослых, внутренняя символика.
2.	Отразить сформулированное ценностно-смысловое наполнение во всех форматах жизнедеятельности ДОО: специфику организации видов деятельности; обустройство развивающей предметно-пространственной среды; организацию режима дня; разработку традиций и ритуалов ДОО; праздники и мероприятия.	ФАООП ДО и Программа воспитания.
3.	Обеспечить принятие всеми участниками образовательных отношений уклада ДОО.	Требования к кадровому составу и профессиональной подготовке сотрудников. Взаимодействие ДОО с семьями воспитанников. Социальное партнерство ДОО с социальным окружением. Договоры и локальные нормативные акты.

Уклад и ребенок с ОВЗ определяют особенности воспитывающей среды. Воспитывающая среда раскрывает заданные укладом ценностно-смысловые ориентиры. Воспитывающая среда – это содержательная и динамическая характеристика уклада, которая определяет его особенности, степень его вариативности и уникальности.

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

- «от взрослого», который создает предметно-образную среду, способствующую воспитанию необходимых качеств;
- «от совместной деятельности ребенка с ОВЗ и взрослого», в ходе которой формируются нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка с ОВЗ в ходе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка с ОВЗ и взрослого, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей;
- «от ребенка», который самостоятельно действует, творит, получает опыт деятельности, в особенности – игровой.

Взаимодействия взрослого с детьми с ОВЗ. События ДОО

Событие – это форма совместной деятельности ребенка с ОВЗ и взрослого, в которой активность взрослого приводит к приобретению ребенком собственного опыта переживания той или иной ценности. Для того чтобы стать значимой, каждая ценность воспитания должна быть понята, раскрыта и принята ребенком с ОВЗ совместно с другими людьми в значимой для него общности. Этот процесс происходит стихийно, но для того, чтобы вести воспитательную работу, он должен быть направлен взрослым.

Воспитательное событие – это спроектированная взрослым образовательная ситуация.

В каждом воспитательном событии педагог продумывает смысл реальных и возможных действий детей и смысл своих действий в контексте задач воспитания. Событием может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи детей, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты и пр. Планируемые и подготовленные педагогом воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы ДОО, группы, ситуацией развития конкретного ребенка.

Проектирование событий в ДОО возможно в следующих формах:

- разработка и реализация значимых событий в ведущих видах деятельности (детско-взрослый спектакль, построение эксперимента, совместное конструирование, спортивные игры и др.);
- проектирование встреч, общения детей с ОВЗ со старшими, младшими, ровесниками, с взрослыми, с носителями воспитательно значимых культурных практик (искусство, литература, прикладное творчество и т. д.),

профессий, культурных традиций народов России;

- создание творческих детско-взрослых проектов (празднование Дня Победы с приглашением ветеранов, «Театр в детском саду» – показ спектакля для детей из соседнего детского сада и т. д.).

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества. Это поможет каждому педагогу создать тематический творческий проект в своей группе и спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами детей, с каждым ребенком.

Организация предметно-пространственной среды

Предметно-пространственная среда (далее – ППС) должна отражать федеральную, региональную специфику, а также специфику ОО и включать:

- оформление помещений;
- оборудование, в том числе специализированное оборудование для обучения и воспитания детей с ОВЗ;
- игрушки.

ППС должна отражать ценности, на которых строится программа воспитания,

способствовать их принятию и раскрытию ребенком с ОВЗ.

Среда включает знаки и символы государства, региона, города и организации.

Среда отражает региональные, этнографические, конфессиональные и другие особенности социокультурных условий, в которых находится организация.

Среда должна быть экологичной, природосообразной и безопасной.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность общения, игры и совместной деятельности. Отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость научного познания, формирует научную картину мира.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей воспитанников, героев труда, представителей профессий и пр.) Результаты труда ребенка с ОВЗ могут быть отражены и сохранены в среде.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта.

Среда предоставляет ребенку с ОВЗ возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями региональной культурной традиции. Вся среда дошкольной организации должна быть гармоничной и эстетически привлекательной.

При выборе материалов и игрушек для ППС необходимо

ориентироваться на продукцию отечественных и территориальных производителей. Игрушки, материалы и оборудование должны соответствовать возрастным задачам воспитания детей с ОВЗ дошкольного возраста.

Кадровое обеспечение воспитательного процесса

Условием качественной реализации Программы воспитания является ее непрерывное сопровождение педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в ДОО или группе. Педагогические работники, реализующие Программу воспитания, обладают основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей:

- обеспечение эмоционального благополучия;
- поддержка индивидуальности и инициативы;
- построение вариативного развивающего образования;
- взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка

В целях эффективной реализации Программы созданы условия:

- для профессионального развития педагогических и руководящих работников, в том числе их дополнительного профессионального образования;
- для консультативной поддержки педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам образования и охраны здоровья детей;
- для организационно-методического сопровождения процесса реализации Программы воспитания.

В МБДОУ «ЦРР-Д/С №2» созданы кадровые условия для реализации Программы воспитания.

<i>Наименование должности</i>	<i>Функционал, связанный с организацией и реализацией воспитательного процесса</i>
Директор МБДОУ «ЦРР-Д/С» (заместитель директора)	-управляет воспитательной деятельностью на уровне ДОО; -создает условия, позволяющие педагогическому составу реализовать воспитательную деятельность; -регулирование воспитательной деятельности в ДОО; -контроль исполнения управленческих решений по воспитательной деятельности в ДОО.
Методист	инструкций, должностных и функциональных обязанностей, проектов и программ воспитательной работы и др.); -анализ возможностей имеющихся структур для организации воспитательной деятельности; - анализ итогов воспитательной деятельности в ДОО за учебный год; -планирует воспитательную деятельность в ДОО на учебный год, включая календарный план воспитательной работы на учебный год; -организация практической работы в ДОО в соответствии с календарным планом воспитательной работы;

	<ul style="list-style-type: none"> -проведение мониторинга состояния воспитательной деятельности в ДОО совместно с Педагогическим советом; -организация повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов для совершенствования их психолого-педагогической и управленческой компетентностей -проведение анализа и контроля воспитательной деятельности, распространение передового опыта других образовательных организаций; -организация участия обучающихся в областных и городских, конкурсах и т.д.; - развитие сотрудничества с социальными партнерами.
Старший воспитатель	<ul style="list-style-type: none"> -формирование мотивации педагогов к участию в разработке и реализации разнообразных образовательных и социально значимых проектов; - информирование о наличии возможностей для участия педагогов в воспитательной деятельности; -организация повышения психолого-педагогической квалификации воспитателей; -организационно-координационная работа при проведении воспитательных мероприятий; -организационно-методическое сопровождение воспитательной деятельности педагогических инициатив; -создание необходимой для осуществления воспитательной деятельности инфраструктуры; -стимулирование активной воспитательной деятельности педагогов; -наполнение сайта ДОО информацией о воспитательной деятельности; -подготовка предложений по поощрению обучающихся и педагогов за активное участие в воспитательном процессе.
Педагог-психолог	<ul style="list-style-type: none"> -оказание психолого-педагогической помощи всем субъектам воспитательного процесса; -осуществление социологических исследований; -организация и проведение различных видов воспитательной работы.
Воспитатель, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, учитель-логопед, учитель-дефектолог	<ul style="list-style-type: none"> -планирование и реализация воспитательного процесса с обучающимися, в соответствии с календарным планом воспитательной работы; -обеспечение занятий обучающихся творчеством, трудовой деятельностью, физической культурой; -формирование у обучающихся активной гражданской позиции, сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, сохранение традиций ДОО; -организация и осуществление работы по формированию общей культуры будущего школьника; -внедрение здорового образа жизни; -внедрение в практику воспитательной деятельности научных достижений, новых технологий воспитательного процесса; -организация участия обучающихся в мероприятиях, проводимых областными, городскими и другими структурами в рамках воспитательной деятельности.
Младший воспитатель	<ul style="list-style-type: none"> -совместно с воспитателем обеспечивает занятие обучающихся творчеством, трудовой деятельностью; -участвует в организации работы по формированию общей культуры будущего школьника

Основным признаком эффективного педагогического взаимодействия является взаимосвязь всех педагогов ДОО, направленная на развитие личности ребенка, социального становления, гармонизацию взаимоотношений обучающихся с окружающим социумом, природой, самим собой. При организации воспитательных отношений педагоги включают обучающихся в разнообразную, соответствующую их возрастным индивидуальным особенностям, деятельность. Методическая детализация реализации воспитательной деятельности педагога осуществляется в процессе ее проектирования и организации

Нормативно-методическое обеспечение реализации Программы воспитания

Содержание нормативно-правового обеспечения как вида ресурсного обеспечения реализации Программы в МБДОУ «ЦРР-Д/С № 2» включает:

- Конституция РФ (ред. от 04.07.2020), ст.67, п.4
- Конвенция о правах ребёнка
- Федеральный Закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
- Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, приказ Минобрнауки №1155 от 17.10.2013г, (ФГОС ДО).
- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р

Основные локальные акты Организации:

- Основная общеобразовательная программа дошкольного образования МБДОУ «ЦРР-Д/С № 2»;
- Адаптированные основные общеобразовательные программы МБДОУ «ЦРР-Д/С №2»;
- План работы МБДОУ «ЦРР-Д/С №2» на учебный год;
- Календарный учебный график;
- Программа развития МБДОУ «ЦРР-Д/С №2»;
- Должностные инструкции педагогов, разработанных в соответствии с Профстандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, основного и среднего общего образования)», утвержденного приказом Минтруда и Соцзащиты РФ № 544н от 18.10.2013 с изменениями от 05.08.2016»
- Договора по сетевой форме организации образовательного процесса по сотрудничеству с другими организациями (в том числе с ОО дополнительного образования и культуры).

Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с ОВЗ

Инклюзия (дословно – «включение») – это готовность образовательной системы принять любого ребенка независимо от его индивидуальных особенностей (психофизиологических, социальных, психологических, этнокультурных, национальных, религиозных и др.) и обеспечить ему оптимальную социальную ситуацию развития.

Инклюзия является ценностной основой уклада ДОО и основанием для проектирования воспитывающих сред, деятельностей и событий.

На уровне уклада: ДОО инклюзивное образование – это норма для воспитания, реализующая такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность. Эти ценности должны разделяться всеми участниками образовательных отношений в ДОО.

На уровне воспитывающих сред: ППС строится как максимально доступная для детей с ОВЗ; событийная воспитывающая среда ДОО обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества; рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка.

На уровне общности: формируются условия освоения социальных ролей, ответственности и самостоятельности, сопричастности к реализации целей и смыслов сообщества, приобретается опыт развития отношений между детьми, родителями, воспитателями. Детская и детско-взрослая общность в инклюзивном образовании развиваются на принципах заботы, взаимоуважения и сотрудничества в совместной деятельности.

На уровне деятельностей: педагогическое проектирование совместной деятельности в разновозрастных группах, в малых группах детей, в детско-родительских группах обеспечивает условия освоения доступных навыков, формирует опыт работы в команде, развивает активность и ответственность каждого ребенка в социальной ситуации его развития.

На уровне событий: проектирование педагогами ритмов жизни, праздников и общих дел с учетом специфики социальной и культурной ситуации развития каждого ребенка обеспечивает возможность участия каждого в жизни и событиях группы, формирует личностный опыт, развивает самооценку и уверенность ребенка в своих силах. Событийная организация должна обеспечить переживание ребенком опыта самостоятельности, счастья и свободы в коллективе детей и взрослых.

Основными условиями реализации Программы воспитания в дошкольных образовательных организациях, реализующих инклюзивное образование, являются:

- полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

- построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом воспитания;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- формирование и поддержка инициативы детей в различных видах детской деятельности;
- активное привлечение ближайшего социального окружения к воспитанию ребенка.

Задачами воспитания детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации являются:

- формирование общей культуры личности детей, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности;
- формирование доброжелательного отношения к детям с ОВЗ и их семьям со стороны всех участников образовательных отношений;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семье ребенка с особенностями в развитии и содействие повышению уровня педагогической компетентности родителей;
- обеспечение эмоционально-положительного взаимодействия детей с окружающими в целях их успешной адаптации и интеграции в общество;
- расширение у детей с различными нарушениями развития знаний и представлений об окружающем мире;
- взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития детей с ОВЗ;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

Примерный календарный план воспитательной работы

На основе рабочей программы воспитания ДОО составляет **примерный календарный план воспитательной работы.**

Примерный план воспитательной работы строится на основе базовых ценностей по следующим этапам:

- погружение-знакомство, которое реализуется в различных формах (чтение, просмотр, экскурсии и пр.);
- разработка коллективного проекта, в рамках которого создаются творческие продукты;

- организация события, которое формирует ценности.

Данная последовательность является циклом, который при необходимости может повторяться в расширенном, углубленном и соответствующем возрасту варианте неограниченное количество раз.

Данный цикл является примерным. На практике цикл может начинаться с яркого события, после которого будет разворачиваться погружение и приобщение к культурному содержанию на основе ценности.

События, формы и методы работы по решению воспитательных задач могут быть интегративными.

Каждый воспитатель разрабатывает конкретные формы реализации воспитательного цикла. В ходе разработки должны быть определены цель и алгоритм действия взрослых, а также задачи и виды деятельности детей в каждой из форм работы.

В течение всего года воспитатель осуществляет *педагогическую диагностику* на основе наблюдения за поведением детей. В фокусе педагогической диагностики находится понимание ребенком смысла конкретной ценности и ее проявление в его поведении.

2.4. Часть, формируемая участниками образовательных отношений. Специфика национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность

Содержание Программы определяется в соответствии с направлениями развития ребенка, соответствует основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики и обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих целей. Содержание Программы обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее – образовательные области): социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Специфика дошкольного возраста такова, что достижения детей дошкольников определяются не суммой конкретных знаний, умений и навыков, а совокупностью личностных качеств, обеспечивающих психологическую готовность ребенка к школе. То есть, обучение чтению и счёту не является целью дошкольного образования. Дошкольное учреждение призвано помочь ребёнку безболезненно перейти на новый уровень образования, эмоционально, коммуникативно, физически и психически развить ребенка, сформировать способности и желание учиться в школе. В тексте ФГОС ДО не употребляется слово «занятие», но это не означает переход на позиции «свободного воспитания» дошкольников. Процесс обучения остается. В современной теории и практике понятие «занятие»

рассматривается как занимательное дело без отождествления его с занятием как дидактической формой учебной деятельности. Занятием – это специально организованная воспитателем специфическая детская деятельность, подразумевающая их активность, деловое взаимодействие и общение, накопление определенной информации об окружающем мире, формирование необходимых знаний, умений и навыков.

Образовательный процесс имеет свои специфические особенности, связанные с отличительными особенностями нашего региона:

1) Климатические особенности: Процесс воспитания и развития является непрерывным, но, тем не менее, график образовательного процесса составляется в соответствии с выделением двух периодов:

- холодный период: учебный год (сентябрь-май), составляется определенный режим дня и расписание организованных образовательных форм

- теплый период (июнь-август), для которого составляется другой режим дня

2) Организация образовательной среды, направленной на обеспечение краеведческого образования, осуществляется с учетом реализации принципа культуросообразности и регионализма, предусматривающего становление различных сфер самосознания ребенка на основе культуры своего народа, ближайшего социального окружения, на познании историко-географических, этнических особенностей социальной, правовой действительности нашего региона, с учетом национальных ценностей и традиций в образовании.

Уровень образованности обучающихся, отражающий основные образовательные достижения детей определяется с учетом последовательности приобщения ребенка к социальному опыту по следующим составляющим возможного результата дошкольного образования:

- деятельностно-коммуникативная (уровень развития навыка эффективного применения освоенных способов, умений в продуктивных видах деятельности и области отношений с другими);
- предметно-информационная (степень владения информацией, раскрывающей особенности ближайшего природного и социального окружения);
- ценностно-ориентационная (степень соответствия индивидуальных ориентаций принятым нормам и правилам жизнедеятельности).

В основу организации образовательного процесса определён комплексно-тематический принцип с ведущей игровой деятельностью, а решение программных задач осуществляется в разных формах совместной деятельности взрослых и детей, а также в самостоятельной деятельности детей.

При организации образовательного процесса учтены принципы интеграции образовательных областей (физическая культура, здоровье, безопасность, социализация, труд, познание, коммуникация, чтение художественной литературы, художественное творчество, музыка) в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей.

Образовательный процесс, строится на основе законодательно-

нормативных документов, оценки состояния здоровья детей, системы психолого-педагогических принципов, отражающих представление о самооценности дошкольного детства. Основной формой является игра и специфические виды детской деятельности. Акцент делается на интеграцию образовательных областей. Основанием преемственности дошкольного и начального школьного образования являются ориентиры образовательного процесса на этапе дошкольного детства, а также исходные ориентиры начального общего образования

Формы образовательной деятельности.

Образовательная деятельность в группах дошкольного возраста проходит через виды детской деятельности, приемлемые для детей 3-7 лет:

- Групповые, подгрупповые, индивидуальные занятия в совместной деятельности взрослого и детей с учетом интеграции образовательных областей.
- Образовательная деятельность в режимные моменты.
- Самостоятельной игровой деятельности детей во взаимодействии с развивающей средой группы.

Формы работы, соответствующие видам детской деятельности

Виды детской деятельности	Формы работы
Двигательная	Подвижные игры. Игровые упражнения. Спортивные соревнования. Динамический час. Физкультурные праздники и досуги. Физкультминутки. Самостоятельная двигательная деятельность детей. Интегрированные физкультурные занятия: с развитием речи, с познанием и музыкой.
Игровая	Сюжетно – ролевые игры. Игры с правилами. Дидактические игры.
Продуктивная	Изготовление продуктов детской деятельности: рисование, лепка, аппликация, конструирование, творческие работы. Реализация проектов.
Коммуникативная	Беседа. Ситуативный разговор. Речевая ситуация. Сюжетные игры. Театрализация. Игры с правилами. Просмотр видеофильмов по правилам этикета и общения детей и взрослых.
Трудовая	Поручения. Дежурство. Задание. Реализация проекта. Совместный труд. Самообслуживание. Труд в природе, уход за растениями. Игра в профессии.
Познавательно – исследовательская	Наблюдение. Экскурсия. Решение проблемных ситуаций. Коллекционирование. Реализация проекта. Дидактические познавательные игры. Сбор информации об изучаемом объекте.
Музыкально художественная	Слушание. Исполнение. Импровизация. Экспериментирование. Подвижные игры с музыкальным сопровождением. Музыкально – дидактические игры. Танцевальные действия. Концерты.
Чтение художественной литературы	Чтение. Обсуждение. Разучивание. Пересказывание и рассказывание. Рассматривание книг. Ролевая игра «Библиотека». Развлечения и досуги по литературным материалам.

При планировании следует учитывать интеграцию образовательных областей, комплексно-тематическое планирование, учитывать задачи 5 образовательных областей, формы работы по 8 видам детской деятельности.

Проектирование воспитательно-образовательного процесса предусматривает и предполагает:

- Решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей, и самостоятельной деятельности детей не только в рамках занятий, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования;
- Построение воспитательно-образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми в виде игр, бесед, чтения, наблюдений и др.
- Комплексно-тематический подход в построении образовательного процесса с учетом реализации принципа интеграции образовательных областей.
- Принципы организации воспитательно-образовательного процесса соотносятся с личностно-целевыми ориентирами, подходами в деятельности дошкольного образовательного учреждения.

Принципы организации воспитательно-образовательного процесса:

- Принцип психологической комфортности, предполагающий психологическую безопасность, защищенность ребенка, обеспечение эмоционального комфорта, создание условий для активности, самореализации дошкольника (ценность жизни и здоровья, здоровьесберегающие технологии).
- Принцип активности, инициативности и субъективности развития ребенка (развивающий, личностный, деятельностный подход).
- Принцип выбора. Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъективности, самоактуализации способностей ребенка (индивидуальный, личностный, деятельностный подход)
- Принцип доверия и поддержки. Вера в ребенка, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению (личностный подход, здоровьесберегающие технологии).

Планирование ежедневной организация воспитательно-образовательного процесса

Планирование ежедневной организация воспитательно-образовательного процесса включает время, отведенное на образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения), образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов, самостоятельную деятельность детей, взаимодействие с семьями воспитанников и учитывает равнодолевое соотношение основных

направлений развития ребенка: физическое, социально-личностное, познавательно-речевое и художественно-эстетическое.

План образовательной деятельности

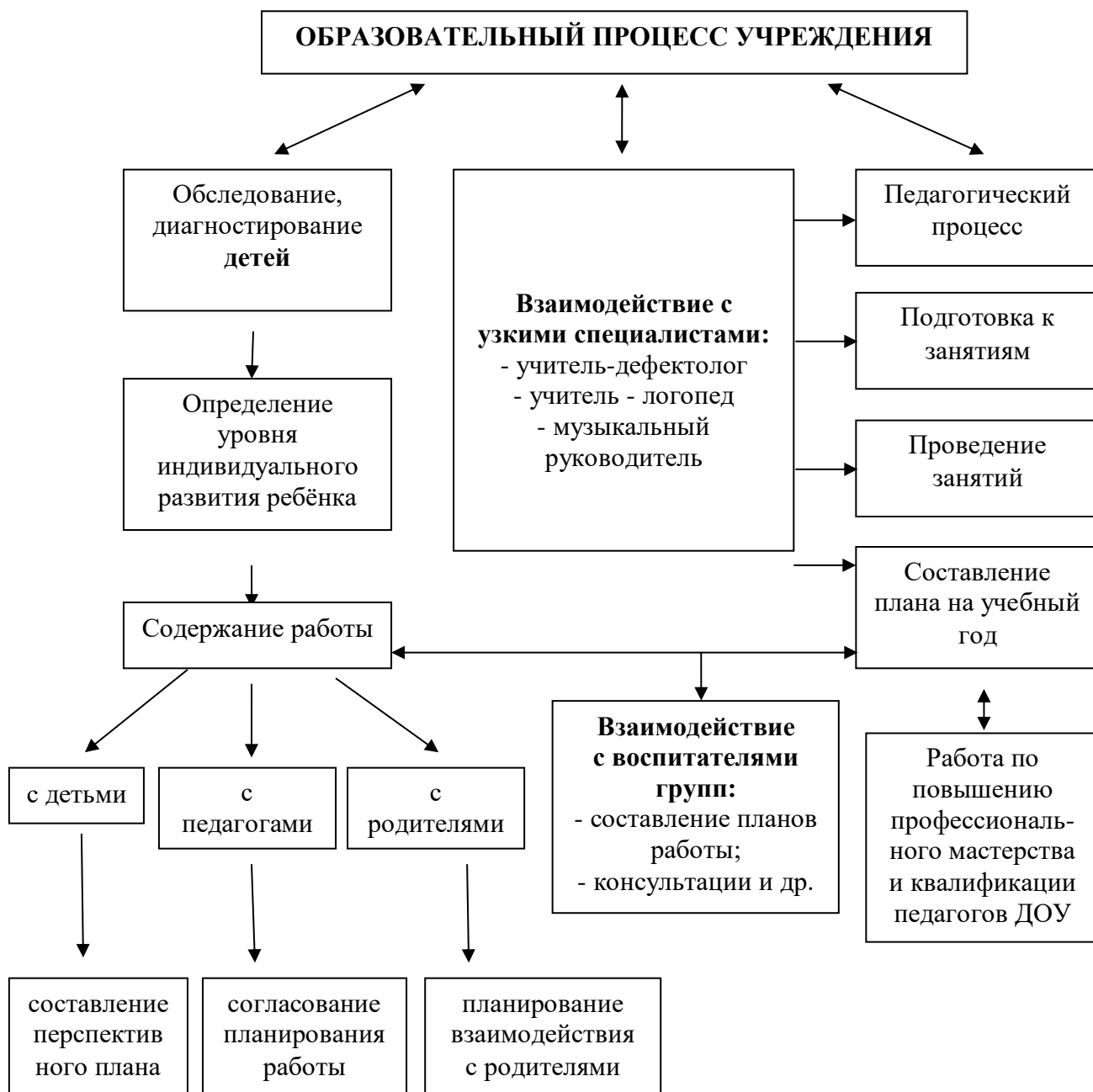
План образовательной деятельности составлен с учетом равнодолевого соотношения основных направлений развития ребенка: физическое, социально-личностное, познавательно-речевое и художественно-эстетическое.

Организация деятельности взрослых и детей по реализации и освоению Программы осуществляется в двух основных моделях организации образовательного процесса:

- совместная деятельность взрослого и ребенка, которая осуществляется в ходе режимных моментов (решение задач сопряжено с одновременным выполнением функций по присмотру и уходу за детьми) и организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, трудовой, продуктивной и т.п.), а также создание условий для самостоятельной деятельности детей в группе;
- непосредственно-образовательная деятельность (не сопряжена с выполнением функций по уходу и присмотру за детьми).

Общий объем самостоятельной деятельности детей соответствует требованиям действующих СанПиН.

Модель взаимодействия воспитателей и специалистов



Способы и направления поддержки детской инициативы и индивидуальности

В ходе реализации образовательных задач Программы осуществляется поддержка самостоятельности и детской инициативы ребенка. Под самостоятельной деятельностью понимается свободная деятельность воспитанников в условиях созданной педагогами развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей выбор каждым ребенком деятельности по интересам, позволяющей ему взаимодействовать со сверстниками или действовать индивидуально. Детская самостоятельность – это не столько умение ребенка осуществлять определенное действие без помощи посторонних и постоянного контроля со стороны взрослых, сколько инициативность и способность ставить перед собой новые задачи и находить их решения в социально приемлемых формах.

Фундамент самостоятельности закладывается на границе раннего и дошкольного возрастов, дальнейшее развитие самостоятельности как личностного качества в период дошкольного детства связано, в первую очередь, с развитием основных видов детской деятельности – сквозных механизмов развития ребенка.

Вид деятельности	Содержание деятельности:
Игровая	<p>-Игры дают возможность активному проявлению индивидуальности ребенка, его находчивости, сообразительности, воображения;</p> <p>-Игры, создаваемые самими детьми, - творческие (в том числе сюжетно-ролевые);</p> <p>-Игра как самостоятельная деятельность детей, способствующая приобретению ими опыта организации совместной деятельности на основе предварительного обдумывания, обсуждения общей цели, совместных усилий к ее достижению, общих интересов и переживаний.</p> <p>При организации игры педагог стремится к тому, чтобы дети могли проявить творческую активность и инициативу, помогает детям «погрузиться» в игровую ситуацию и решать возникшие вопросы самостоятельно.</p>
Познавательно-исследовательская	<p><i>У дошкольников формируется арсенал способов познания:</i></p> <p>- Наблюдение и самонаблюдение; сенсорное обследование объектов; логические операции (сравнение, синтез, классификация, абстрагирование, сериация, конкретизация, аналогия); простейшие измерения; экспериментирование с природными (водой, воздухом, снегом и др.) и рукотворными (магнитами, увеличительными стеклами и т.п.) объектами; просмотр видеофильмов, телепередач, презентаций; поиск информации в сети Интернет, в познавательной литературе и др.</p> <p><i>Организация условий для самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности детей:</i></p> <p>- постоянное расширение арсенала объектов, отличающихся ярко выраженной многофункциональностью;</p> <p>- предоставление детям возможности использовать самостоятельно обнаруженные ими свойства объектов в разнообразных видах деятельности (игре, конструировании, труде и пр.) и побуждение к дальнейшему их изучению.</p> <p>Педагог постоянно создает ситуации, удовлетворяющие потребности ребенка в познавательной деятельности и побуждающие активно применять свои знания и умения; ставит перед детьми все более сложные задачи, развивает волю, поддерживает желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца, нацеливает на поиск новых творческих решений.</p>
Коммуникативная	<p>Развитию коммуникативной деятельности (общения в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками) следует уделять особое внимание. Путь, по которому должно идти руководство развитием речи детей в целях формирования у них способности строить связное высказывание, ведет от диалога между взрослым и ребенком, в котором взрослый берет на себя руководящую роль, направляя ход мысли и способы ее выражения, к монологической</p>

Вид деятельности	Содержание деятельности:
	<p>речи самого ребенка.</p> <p>Для поддержки речевой активности педагог проводит беседы с детьми, направляющие их внимание на воплощение интересных событий в словесные игры и сочинение самостоятельных рассказов и сказок. В беседе ребенок учится выражать свои мысли в речи, слушать собеседника. Для «пробуждения» детской инициативы педагоги задают детям разнообразные вопросы- уточняющие, наводящие, проблемные, эвристические и пр.</p>

Детская инициативность и самостоятельность поддерживается педагогами и в процессе организации других видов деятельности (активности) – трудовой, конструктивной, изобразительной, музыкальной, двигательной, при восприятии художественной литературы и фольклора и др.

Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают обеспечение эмоционального благополучия через:

- непосредственное общение с каждым ребенком;
- уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям.

поддержку индивидуальности и инициативы детей через:

- создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;
- создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;
- не директивную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.).

установление правил взаимодействия в разных ситуациях:

- создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья;
- развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками;
- развитие умения детей работать в группе сверстников.

построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности (далее - зона ближайшего развития каждого ребенка), через:

- поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение

игрового времени и пространства;

- организацию видов деятельности, способствующих интеллектуально-творческих способностей путем внедрения игровой технологии интеллектуально-творческого развития детей 3 – 8 лет.

взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Формировать активную, самостоятельную и инициативную позицию ребенка и поддерживать устойчивый познавательный интерес ***позволяет проектная, исследовательская деятельность,*** информационно-коммуникационные технологии и технология «Портфолио дошкольника».

Проектная деятельность.

поддерживает детскую познавательную инициативу в условиях детского сада и семьи.

Тема эта весьма актуальна по ряду причин.

- во-первых, помогает получить ребенку ранний социальный позитивный опыт реализации собственных замыслов. Если то, что наиболее значимо для ребенка еще и представляет интерес для других людей, он оказывается в ситуации социального принятия, которая стимулирует его личностный рост и самореализацию.
- во-вторых, все возрастающая динамичность внутри общественных взаимоотношений, требует поиска новых, нестандартных действий в самых разных обстоятельствах. Нестандартность действий основывается на оригинальности мышления.
- в-третьих проектная деятельность помогает выйти за пределы культуры (познавательная инициатива) культурно-адекватным способом. Именно проектная деятельность позволяет не только поддерживать детскую инициативу, но и оформить ее в виде культурно-значимого продукта.

Проектная деятельность, как педагогов, так и дошкольников существенно изменяет межличностные отношения между сверстниками и между взрослым и ребенком. Все участники проектной деятельности приобретают опыт продуктивного взаимодействия, умение слышать другого и выражать свое отношение к различным сторонам реальности.

Новый виток интереса к проекту как способу организации жизнедеятельности детей объясняется его потенциальной интегративностью, соответствием технологии развивающего обучения, обеспечением активности детей в образовательном процессе.

Исследовательская деятельность построена на принципах:

- ориентации на познавательные интересы детей (исследование – процесс творческий, творчество невозможно навязывать извне, оно рождается только на основе внутренней потребности, в данном случае

на потребности в познании;

- опоры на развитие умений самостоятельного поиска информации;
- сочетания репродуктивных и продуктивных методов обучения;
- формирования представлений об исследовании как стиле жизни; Для её обеспечения используются приемы:
- подведение детей к противоречию и предложение самостоятельно найти способ его разрешения;
- изложение различных точек зрения;
- предложение детям рассмотреть явления с различных позиций;
- побуждение детей к сравнению, обобщению, выводам из ситуации, сопоставлению фактов;
- -постановка проблемных задач.

Технология «Портфолио дошкольника». Портфолио наглядно демонстрирует прогресс в развитии ребенка, может представляться на обсуждение с родителями и другими заинтересованными участниками образовательного процесса (логопедом, психологом, методистом детского сада).

Портфолио старших дошкольников могут предъявляться будущим учителям начальной школы, что обеспечивает преемственность работы с ребенком в детском саду и школе.

Особой ценностью портфолио обладает и для самого ребенка, который, разглядывая историю своей жизни в детском саду через собственные работы, формирует и укрепляет свою самооценку и стремление сравняться в знаниях и умениях со сверстниками.

Любой документ детского портфолио является результатом умения ребенка довести начатое дело до конца и естественным образом, без специальных взрослых назиданий, приучает детей ценить сам труд и его результаты.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников.

В современных условиях дошкольное образовательное учреждение является единственным общественным институтом, регулярно и неформально взаимодействующим с семьей, то есть имеющим возможность оказывать на неё определенное влияние.

Основные направления и формы работы с семьей

Успешное взаимодействие возможно лишь в том случае, если детский сад знаком с воспитательными возможностями семьи ребенка, а семья имеет представление о дошкольном учреждении, которому доверяет воспитание ребенка. Это позволяет оказывать друг другу необходимую поддержку в развитии ребенка, привлекать имеющиеся педагогические ресурсы для решения общих задач воспитания.

Прекрасную возможность для обоюдного познания воспитательного потенциала дают: специально организуемая социально-педагогическая диагностика с использованием бесед, анкетирования; посещение педагогами

семей воспитанников; организация дней открытых дверей в детском саду; разнообразные собрания-встречи, ориентированные на знакомство с достижениями и трудностями воспитывающих детей сторон.

В основу совместной деятельности семьи и дошкольного учреждения заложены следующие принципы:

- единый подход к процессу воспитания ребёнка;
- открытость дошкольного учреждения для родителей;
- взаимное доверие во взаимоотношениях педагогов и родителей;
- уважение и доброжелательность друг к другу;
- дифференцированный подход к каждой семье;
- равно ответственность родителей и педагогов.

На сегодняшний день в ДОО осуществляется интеграция общественного и семейного воспитания дошкольников со следующими категориями родителей:

- с семьями воспитанников;
- с будущими родителями.

Приведя ребенка в детский сад, родители хотят, чтобы их детей не только готовили к школе, но и обеспечивали широкий спектр знаний, развивали умения, навыки общения, выявляли способности. Однако без тесного взаимодействия с семьей решить эти проблемы практически невозможно.

Поэтому основной *целью* взаимодействия с родителями мы считаем – возрождение традиций семейного воспитания и вовлечение семьи в воспитательно-образовательный процесс.

Задачи:

- формировать психолого- педагогические знания родителей;
- приобщать родителей к участию в жизни ДОО;
- оказывать помощь семьям воспитанников в развитии и воспитании детей;
- изучать и пропагандировать лучший семейный опыт воспитания.

Система работы с родителями включает:

- ознакомление родителей с результатами работы ДОО на общих родительских собраниях, анализом участия родительской общественности в жизни ДОО;
- ознакомление родителей с содержанием работы ДОО, направленной на физическое, психическое и социально-эмоциональное развитие ребенка;
- участие в составлении планов: спортивных и культурно-массовых мероприятий, работы родительского комитета
- целенаправленную работу, пропагандирующую общественное дошкольное воспитание в его разных формах;

- обучение конкретным приемам и методам воспитания и развития ребенка в разных видах детской деятельности на семинарах-практикумах, консультациях и открытых занятиях.

Реализация регионального содержания образования

Введение в образовательный процесс краеведческого материала оказывает положительный эффект на развитие музейной педагогики, способствует привлечению детей к участию в праздниках города, народных праздниках. Осуществляется деятельный подход в приобщении детей к истории, культуре, природе края. Создаются условия для осуществления педагогической деятельности регионального направления.

Условия реализации регионального компонента предусматривают ознакомление дошкольников с родным краем через естественное вхождение в целостный образовательный процесс, который выстраивается на основе определения доминирующих целей базовой программы, решаемых на фоне краеведческого материала. Установление связи поколений и познание ближайшего окружения обязательно связывается с культурными традициями прошлого.

В основу реализации регионального компонента положены следующие принципы:

Принцип развивающего обучения. Правильно организованное обучение «ведет» за собой развитие. (Л.С.Выготский).

Принцип взаимодействия с социальными институтами. Реализуется в сотрудничестве с семьёй, библиотекой, музеем школы и т.п.; в естественном включении краеведческого материала в программу дошкольного образования. Интеграция в педагогическом процессе рассматривается как фактор создания эмоционального благополучия ребёнка в детском саду, как важнейшее условие его целостного развития, первых творческих проявлений и становления индивидуальности. Ознакомление с родным краем стало стержнем вокруг которого интегрируются все виды детской деятельности.

Принцип личностно-ориентированного общения. В процессе обучения дети выступают как активные исследователи родного края вместе с педагогом, а не просто пассивно перенимают его опыт. Партнерство, соучастие и взаимодействие — приоритетные формы общения педагога с детьми.

Принцип тематического планирования материала предполагает подачу изучаемого материала по тематическим блокам или направлениям: природно-климатические особенности родного края, национально-культурные и исторические особенности края, ценностно-смысловая взаимосвязь поколений, символика края.

Принцип наглядности — широкое представление соответствующей изучаемому материалу наглядности: иллюстрации, слайды, фотографии родных пейзажей, памятников, достопримечательностей и т.д.

Принцип последовательности предполагает планирование

изучаемого познавательного материала последовательно (от простого к сложному), чтобы дети усваивали знания постепенно, в определенной системе;

Принцип занимательности – изучаемый материал должен быть интересным, увлекательным для детей, этот принцип формирует у детей желание выполнять предлагаемые виды непосредственно образовательной деятельности, стремиться к достижению результата.

Для оптимальной, планомерной работы по внедрению регионального компонента в образовательную деятельность дошкольного учреждения создана модель, включающая в себя все направления, реализующие задачи на основе культурно-исторических и природных особенностей родного края. Все темы связаны между собой логически и вместе представляют целостную картину сведений о малой родине.

Реализация содержания идет в следующих направлениях:

1. Природно-климатические особенности родного края.

В этом блоке дети знакомятся с природно-экологическим своеобразием края, где рассматривается флора и фауна региона, экологические проблемы и природные богатства, дошкольники получают сведения о географических и климатических особенностях своей местности, лекарственными травами, животным миром. Воспитывается умение эстетически воспринимать красоту окружающего мира, относиться к природе поэтически, эмоционально, бережно. Формируется желание больше узнать о родной природе, стать ее защитником. Приоритетными формами в реализации данного направления являются: беседы, экскурсии, акции, целевые прогулки, изготовление гербария, труд в природе, наблюдения, эксперименты и опыты, связанные с объектами природы.

2. Национально- культурные и исторические особенности края.

Это направление предусматривает получение детьми краеведческих сведений о родном крае. В Тульском крае не мало исторических и культурных памятников: Тульский кремль, Успенская церковь в Туле (конец XVII века), Веневский монастырь, упомянутый впервые в XVI веке. Самобытные культурные и народные традиции края сохраняют музеи, в том числе уникальные, единственные в стране: музей Оружия, музей пряников, музей Тульские древности; музей Белобородова, музей Вересаева, музей Крылова, краеведческий музей, театры и библиотеки. В музее «Тульские древности», опираясь на наглядность, собранных экспонатов проводятся беседы с детьми о работах народных мастеров, дошкольники знакомятся с предметами быта их назначением, названием, рассматривают русскую национальную одежду, обувь. В старших дошкольных группах дети получают представления о том, кто такие предки, что означают их фамилии, в семьях изготавливаются альбомы генеалогической направленности.

Дети посещают достопримечательные места в крае знакомятся с памятниками культуры, архитектуры и искусства региона на основе слайдов и фотографий с видами города Тулы. Большое значение имеет

взаимодействие с социумом (художественный музей, музей самоваров, городская библиотека, краеведческий музей), где на основе экспонатов, выставок ведется ознакомительная работа с родным краем. У детей формируются представления о том, что в родном крае проживают люди разных национальностей, с самобытными, равноправными культурами, закладываются основы гражданско-патриотических чувств: любовь, гордость и уважение к своему региону, народу, его культуре. Реализация данного направления в работе с детьми осуществляется в форме наблюдений, экскурсий, бесед, видеопросмотров, посещения музеев, рассматривания макетов, оформления стендов, выставок, организации конкурсов.

3. Ценностно-смысловая взаимосвязь поколений.

Этот блок рассматривается в трех проекциях.

Защитники Отечества:

Дети получают сведения о современных солдатах-земляках, проходящих срочную службу в Российской армии, о почетной обязанности молодых парней служить Отечеству, защищать Родину. Используются слайды и фотографии о солдатах-земляках героически воевавших в Чечне.

Ветераны и труженики края.

Реализация работы в данном направлении осуществляется в форме экскурсий старших дошкольников в музеи. Дети знакомятся с материалами экспозиций «Боевой славы» и «Трудовой славы» в разные временные отрезки эпох. В музее Оружия имеется возможность рассмотреть виды боевого оружия и предметы обмундирования солдат времен Великой Отечественной войны, боевые и трудовые награды, стенды с портретами героев войны и труда, с которыми дети знакомятся в детском саду.

Знаменитые люди края:

Дошкольники получают краткие сведения о людях края известных в настоящее время (Л.Н. Толстой-писатель, К.Д. Ушинский-писатель, педагог и многие другие). Традиционно перед празднованием 9 мая дети вносят посильный вклад в наведение порядка и чистоты на памятниках воинам, возлагают букеты с цветами к подножию монументов, готовят подарки и концертные номера и поздравляют ветеранов.

4. Символика края.

Реализация регионального компонента в данном направлении предусматривает знакомство дошкольников с гербом, флагом, гимном Тульской области. Дети получают сведения о цветах герба и флага, о значении изображаемых на них символов. Воспитываются нравственно-патриотические чувства: гордость за свою малую родину, желание сделать ее лучше, формируется осознание личной причастности к жизни края. Реализация регионального компонента предъявляет особые требования к организации предметно-развивающей среды в групповых комнатах. Поэтому расположение предметов и организация развивающей среды в различных возрастных группах имеют некоторые отличительные признаки.

В группах младшего и среднего возраста – уголки социально-нравственного объектов). У старшего дошкольного возраста – уголки

нравственно-патриотического воспитания и уголки регионального содержания (образцы символики края, альбомы: родословные семей воспитанников, профессии местности, родные фотопейзажи и выставки детских работ, гербарии растений Тульской области, дидактический материал, стена регионального содержания «Это русская сторонка – это родина моя» с плакатами и растениями гербария местности, макеты. Создана фонотека с записями звуков природы: шелеста листьев, плеска воды, пения местных птиц, крика диких животных края. Пополнены дидактические материалы по ознакомлению дошкольников с живой природой родного края (птицы, животные, растения, деревья и т. п.) В группах имеются полочки красоты, для выставления изделий и предметов декоративно-прикладного искусства: белевское кружево, посуда, народные игрушки, подборки иллюстративного материала региональной тематики и т. д.

Осуществляется работа с родителями: в группах имеется информация о реализации регионального компонента, проводятся тематические родительские собрания, родители привлекаются к участию в творческих выставках региональной направленности, участвуют в экологических акциях.

В рамках ФГОС ДО образовательный процесс в дошкольном учреждении строится по двум основным направлениям деятельности взрослых и детей:

- непрерывная образовательная деятельность;
- совместная деятельность.

Расписание непрерывной образовательной деятельности составляется на основе, реализуемой в дошкольном учреждении Образовательной программы.

Непрерывная образовательная деятельность регионального содержания реализуется через организацию различных видов детской деятельности или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от контингента детей и решения конкретных образовательных задач в соответствии с перспективным планом. В течение дня должны реализовываться все образовательные области, как в непосредственно образовательной, так и в повседневной деятельности.

Региональный компонент по своей природе многогранен, он объединяет все стороны личности: нравственную, умственную, эстетическое и физическое развитие. Предполагает воздействие на каждую из сторон для получения единого результата. Этому способствует совместная деятельность, интегрируемая в разных сочетаниях образовательных областей, включая фольклорные праздники и развлечения.

Примерное содержание образовательной деятельности по ознакомлению дошкольников с Тульским краем.

Тема	Дети с первым уровнем аутистических расстройств
Я, моя семья	<p>Понятия «семья». Члены семьи. Место ребенка в семье (сын, дочь, брат, сестра, внук, внучка). Семейные обязанности</p> <p>Понятия «семья», «родной дом». Семья- группа живущих вместе родственников. Значение семьи для человека. Объяснение смысла пословиц: «Дома и стены помогают», «Мой дом - моя крепость»</p> <p>Различные уклады семейного быта. Семейные традиции. Понятие «предки». Несколько поколений составляют «род». Родословная. Генеалогическое древо.</p>
Родной город, район	<p>Город, в котором я живу. Улица, на которой я живу. Улица, на которой находится детский сад. Некоторые достопримечательности города.</p> <p>Современные и старинные постройки.</p> <p>Понятия «Родина», «малая родина». Путешествие в прошлое родного края.</p> <p>Исторические памятники родного города. Крестьянские и городские постройки. Храмы. Тульский кремль. Символика Тулы.</p> <p>Культурно- историческое наследие родного города. Особенности городской и сельской местности. Каменное и деревянное зодчество. Главная улица города.</p> <p>Архитектура и функциональные особенности отдельных зданий. Города, районы, реки Тульской области, их современное и древнее название.</p>
Природа родного края	<p>Растения сада, огорода, цветника, характерные для Тульского края. Домашние и дикие животные, среда их обитания.</p> <p>Растительный и животный мир Тульской области. Красная книга Тульской области. Охрана природы Тульской области. Зеленая аптека (лекарственные растения). Особенности ландшафта Тульской области.</p>
Тула- город мастеров	<p>Тульский пряник. Тульский самовар. Гармонь: внешний вид, звучание. Тульский пряник. Тульский самовар, устройство, разновидности. Оружие.</p> <p>Гармони. Фабрики и заводы. Улицы, названные в честь мастеров и их изделий.</p> <p>Тульский самовар, пряник, особенности их изготовления. Мастера-оружейники. Белевское кружево. Сельское хозяйство Тульской области: хлеборобство, животноводство, овощеводство, птицеводство.</p>
Быт, традиции	<p>Знакомство с русской избой и домашней утварью. Загадки о предметах быта.</p> <p>Знакомство с традиционными народными праздниками. Произведения устного народного творчества Тульской области</p> <p>Функциональное предназначение предметов русского быта. Сочетание сезонного труда и развлечений - нравственная норма народной жизни.</p> <p>Традиционные народные праздники. Песни Тульской области. Чаепитие на Руси.</p>

Тема	Дети с первым уровнем аутистических расстройств
	Народный календарь. Традиционные обрядные праздники, особенности их празднования в Тульской области, традиционные праздничные блюда.
Русский народный костюм	<p>Знакомство с народным костюмом. Материал, из которого изготовлен костюм. Детали костюма.</p> <p>Знакомство с историей костюма. Орнамент и его предназначение. Одежда наших предков.</p> <p>Особенности Тульского народного костюма. Женский и мужской костюмы. Современный костюм.</p>
Народная игрушка	<p>Народная игрушка «скатка». Разновидность кукол, характерных для Тульской области: «кувотка», «кукла- младенец».</p> <p>Филимоновская игрушка: Филимоново, приемы лепки. Игрушки- скатки: обрядовые, пасхальная кукла- крестец, кукла плодородия. Соломенные и деревянные игрушки.</p> <p>Филимоновская игрушка: от истории возникновения до наших дней. Тульская городская игрушка.</p>
Народные игры	<p>Русские народные игры, традиционные в Тульской области.</p> <p>Народные обрядовые игры. Знакомство с разными видами жеребьевок (выбором ведущего игры). Разучивание считалок, слов к играм.</p> <p>Старинные и современные народные игры, традиционные в Тульской области.</p>
Земляки, прославившие наш город	<p>Понятие «земляки». Былинные богатыри. Куликово поле. Л.Н. Толстой: круг детского чтения. Л.Н. Толстой и Ясная поляна. Тульские писатели, поэты и художники. Основоположники самоварного, пряничного, оружейного, гармонного производства. Туляки- герои Великой отечественной войны. Наши современники- земляки, прославившие наш город.</p>

Комплексно - тематическое планирование

Построение образовательного процесса в ДОУ осуществляется в соответствии с календарно-тематическим планированием (годовой цикл тем) на учебный год по каждой возрастной группе, где указаны темы недель. Планирование совместной деятельности взрослого и воспитанников, самостоятельной деятельности воспитанников по освоению образовательной программы дошкольного образования осуществляется в соответствии с циклограммами, ежегодно составляемыми на учебный год.

В соответствии с ФГОС ДО разработана единая форма комплексно-тематического планирования, где раскрывается программное содержание образовательных областей и ожидаемые результаты по детям в соответствии с темами недель.

Годовой цикл тем на учебный год (примерный)
Примерное комплексно-тематическое планирование работы с детьми
2–7 лет

Для детей с РАС до 3х лет

<i>Тема</i>	<i>Развернутое содержание работы</i>	<i>Период</i>	<i>Итоговые мероприятия</i>
Детский сад Коммуникация и социализация	Адаптировать детей к условиям детского сада. Формировать и развивать навык позитивно реагировать на короткий тактильный контакт. Формировать и развивать навык использовать взгляд, вокализацию, чтобы получить желаемое. Обучать умению локализовать звук взглядом и (или поворотом головы в сторону источника звука) Знакомить с помещением и оборудованием группы: личный шкафчик, кровать, игрушки.	4 неделя августа – 4 неделя октября	Создание визуальных карточек-наклеек: стул, стол, шкаф, ешь, одеваться, раздеваться и т.д
Знакомство со своим «Я»	Формировать начальные представления о себе как о человеке; об основных частях тела человека. Формировать знание своего имени, умение окликаться на него. Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.	1 неделя ноября – 1 неделя декабря	Создание плаката с фотографиями детей. Игра «Найди себя»
«Я» в семье	Формировать начальные представления о семье: как зовут маму, папу формировать умение узнавать и показывать на фотографиях родных взрослых. Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.	2 неделя декабря – 3 неделя декабря	Создание плаката с фотографиями родственников. Игра «Найди маму/папу»
Новый год	Формировать навык показывать по инструкции взрослого атрибуты праздника. Создавать условия для пробуждения речевой активности («Дай», «На») Стимулировать желания социального взаимодействия со взрослыми, детьми. Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.	4 неделя декабря	Совместная работа по украшению елки
Я в детском саду (в группе)	Формировать элементарные социальные умения в общении: приветствие и прощание (на невербальном уровне (жесты) и вербальном). Продолжать формировать представления о помещениях и оборудовании группы: личный шкафчик, кровать, игрушки и т.д. Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности. Формировать образ «Я». Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.	2 неделя января – 4 неделя февраля	Создание плаката «Я в группе» Игра «Кто на фото?»
Игрушки	Формировать представление об игрушках. Учить соотносить изображение с	1 неделя марта – 2 неделя	Создание плаката «Игрушки в

	<p>предметом. Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Игрушки» Формировать и закреплять навыки указательного жеста. Формировать социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На». Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	марта	группе»/ «Игрушки дома»
Еда	<p>Формировать представления о еде, учить показывать по инструкции взрослого, называть ее. Учить соотносить изображение с предметом. Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Еда» Формировать социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На». Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	3-я неделя марта – 4-я неделя марта	Создание плаката «Еда» Игра «Накорми куклу»
Животные	<p>Формировать представления о животных, учить показывать по инструкции взрослого. Учить соотносить изображение с предметом. Побуждать в играх звукоподражать голосам животных (курица, петушок, собака, кошка, корова, коза, свинья, волк, сова, лошадь и т.д.) Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Еда» Формировать и закреплять социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На». В играх с игрушками животных формировать и закреплять умение приветствовать и прощаться как жестами, так и вербальным способом. Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	1 неделя апреля - 2-я неделя апреля	Создание плаката «Животные» Игра «Накорми животных»
Одежда	<p>Формировать представления об одежде, учить показывать по инструкции взрослого. Учить соотносить изображение с предметом. Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Одежда» Формировать и закреплять социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На». Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	3 неделя апреля - 1 неделя мая	Создание плаката «Животные» Игра «Одень куклу Аню»
Посуда	<p>Формировать представления о посуде,</p>	2 неделя мая-4	Создание плаката

	<p>учить показывать по инструкции взрослого.</p> <p>Учить соотносить изображение с предметом.</p> <p>Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Посуда»</p> <p>Формировать и закреплять социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На».</p> <p>Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	неделя мая	«Посуда» Игра «Покорми куклу/животного»
В летний период детский сад работает в каникулярном режиме (1-я неделя июня - 4-я неделя августа).			

Для детей с третьим уровнем аутистических расстройств

<i>Тема</i>	<i>Развернутое содержание работы</i>	<i>Период</i>	<i>Итоговые мероприятия</i>
Детский сад Коммуникация и социализация	<p>Вызывать у детей радость от возвращения в детский сад. Продолжать знакомство с детским садом как ближайшим социальным окружением ребенка: профессии сотрудников детского сада (воспитатель, помощник воспитателя, музыкальный руководитель показывать их по инструкции взрослого), предметное окружение.</p> <p>Продолжать знакомство с окружающей средой группы, помещениями детского сада.</p> <p>Предлагать рассматривать игрушки,</p>	4 неделя августа – 1 неделя сентября	Развлечение детей с участием родителей Дети принимают участие в активных играх с помощью взрослых
Знакомство со своим «Я»	<p>Формировать начальные представления о себе как о человеке; об основных частях тела человека.</p> <p>Формировать знание своего имени, умение окликаться на него.</p> <p>Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	2 неделя сентября – 3 неделя сентября	Игра в прятки Игра «Найди себя»
«Я» в семье	<p>Формировать начальные представления о семье: как зовут маму, папу формировать умение узнавать и показывать на фотографиях родных взрослых.</p> <p>Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	4 неделя сентября – 1 неделя октября	Создание плаката с фотографиями родственников. Игра «Найди маму/папу»
Игрушки	<p>Формировать и закреплять представление об игрушках.</p> <p>Учить соотносить изображение с предметом.</p> <p>Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Игрушки»</p> <p>Формировать и закреплять навык указательного жеста.</p> <p>Формировать социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На».</p> <p>Стимулировать желание действовать</p>	2 неделя октября – 3 неделя октября	Создание плаката «Игрушки в группе»/ «Игрушки дома» Выставка «Мои игрушки»

	вместе со взрослым, детьми.		
Еда	<p>Формировать представления о еде, учить показывать по инструкции взрослого, называть ее.</p> <p>Учить соотносить изображение с предметом.</p> <p>Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Еда»</p> <p>Формировать социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На».</p> <p>Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	4 неделя октября – 1 неделя ноября	Создание плаката «Еда» Игра «Накорми куклу»
Я в детском саду (в группе)	<p>Формировать элементарные социальные умения в общении: приветствие и прощание (на невербальном уровне (жесты) и вербальном).</p> <p>Продолжать формировать представления о помещениях и оборудовании группы: личный шкафчик, кровать, игрушки и т.д.</p> <p>Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности.</p> <p>Формировать образ «Я».</p> <p>Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	2 неделя ноября – 4 неделя ноября	Создание плаката «Я в группе» Игра «Кто на фото?»
Животные	<p>Формировать представления о животных, учить показывать по инструкции взрослого.</p> <p>Учить соотносить изображение с предметом.</p> <p>Побуждать в играх звукоподражать голосам животных (курица, петушок, собака, кошка, корова, коза, свинья, волк, сова, лошадь и т.д.)</p> <p>Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Еда»</p> <p>Формировать и закреплять социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На».</p> <p>В играх с игрушками животных формировать и закреплять умение приветствовать и прощаться как жестами, так и вербальным способом.</p> <p>Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	1 декабрь – 2 неделя декабря	Создание плаката «Животные» Игра «Накорми животных»
Новый год	<p>Формировать навык показывать по инструкции взрослого атрибуты праздника.</p> <p>Создавать условия для пробуждения речевой активности («Дай», «На»)</p> <p>Стимулировать желания социального взаимодействия со взрослыми, детьми.</p> <p>Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	3 декабрь - 4 неделя декабря	Совместная работа по украшению елки
Одежда	<p>Формировать представления об одежде, учить показывать по инструкции взрослого.</p> <p>Учить соотносить изображение с</p>	1 января – 2 неделя января	Создание плаката «Животные» Игра

	<p>предметом.</p> <p>Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Одежда»</p> <p>Формировать и закреплять социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На».</p> <p>Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>		«Одень куклу Аню»
Посуда	<p>Формировать представления о посуде, учить показывать по инструкции взрослого.</p> <p>Учить соотносить изображение с предметом.</p> <p>Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Посуда»</p> <p>Формировать и закреплять социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На».</p> <p>Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	3 неделя января – 4 неделя января	Создание плаката «Посуда» Игра «Покорми куклу/животного» Игра «Чаепитие»
Мебель	<p>Формировать представления о мебели, учить показывать по инструкции взрослого.</p> <p>Учить соотносить изображение с предметом.</p> <p>Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Мебель»</p> <p>Формировать и закреплять социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На».</p> <p>Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	1 неделя февраля – 2 неделя февраля	Создание плаката «Мебель» Игра «Уложи куклу спать» Игра «Чаепитие»
Части тела	<p>Формировать представления о частях тела, учить показывать их на себе и на кукле по инструкции взрослого.</p> <p>Учить соотносить изображение с предметом.</p> <p>Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Части тела»</p> <p>Формировать и закреплять социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На».</p> <p>Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.</p>	3 неделя февраля – 1 неделя марта	Игра «Покажи часть тела» Игра «Покажи у куклы части тела» Игра «Составь человека»
Еда (повторение)	<p>Закреплять представления о еде, учить показывать по инструкции взрослого, называть ее.</p> <p>Учить соотносить изображение с предметом.</p> <p>Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Еда»</p> <p>Формировать социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На».</p>	2 неделя марта – 4 неделя марта	Создание плаката «Еда» Игра «Накорми куклу»

	Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.		
Игрушки (повторение)	Закреплять представление об игрушках. Учить соотносить изображение с предметом. Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Игрушки» Формировать и закреплять навык указательного жеста. Формировать социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На». Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.	1 неделя апреля – 3 неделя апреля	Создание плаката «Игрушки в группе»/ «Игрушки дома» Выставка «Мои игрушки» Игры «Накорми мишку» Игра «Уложи спать куклу» Игра «Передай мячик»
Мебель (повторение)	Закреплять представления о мебели, учить показывать по инструкции взрослого. Учить соотносить изображение с предметом. Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Мебель» Формировать и закреплять социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На». Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.	4 неделя апреля – 2 неделя мая	Создание плаката «Мебель» Игра «Уложи куклу спать» Игра «Чаепитие»
Посуда (повторение)	Формировать представления о посуде, учить показывать по инструкции взрослого. Учить соотносить изображение с предметом. Создавать условия для коммуникации и для пробуждения речевой активности на материале лексической темы: «Посуда» Формировать и закреплять социальные навыки просьбы «Дай», передачи предмета партнеру (взрослый/ ребенок) «На». Стимулировать желание действовать вместе со взрослым, детьми.	3 неделя мая – 4 неделя мая	Создание плаката «Посуда» Игра «Покорми куклу/животного» Игра «Чаепитие»
В летний период детский сад работает в каникулярном режиме(1-я неделя июня - 4-я неделя августа).			

Для детей со вторым уровнем аутистических расстройств

Тема	Развернутое содержание работы	Период	Итоговые мероприятия
День знаний	<p>Формировать у детей познавательный интерес к книгам. Формировать дружеские, доброжелательные отношения между детьми. Продолжать знакомить с детским садом как ближайшим социальным окружением ребенка (обратить внимание на произошедшие изменения: покрашен забор, появились новые столы), расширять представления о профессиях сотрудников детского сада (воспитатель, помощник воспитателя, музыкальный руководитель, врач, дворник, повар и др.).</p>	4-я неделя августа - 1-я неделя сентября	Праздник «День знаний»
Я в мире, человек	<p>Расширять представления о здоровье и здоровом образе жизни. Расширять представления детей о своей семье.</p> <p>Формировать первоначальные представления о родственных отношениях в семье (сын, дочь, мама, папа и т.д.). Закреплять знание детьми своих имени, фамилии и возраста; имен родителей. Знакомить детей с профессиями родителей. Воспитывать уважение к труду близких взрослых. Формировать положительную самооценку, образ Я (помогать каждому ребенку как можно чаще убеждаться в том, что он хороший, что его любят). Развивать представления детей о своем внешнем облике.</p> <p>Учить выделять себя, родителей, специалистов.</p>	2-я–3-я недели сентября	Выставка фотографий, рисунков «Я летом»
Осень	<p>Мир осенней природы. <i>Изменения в природе. Человек и осень.</i> Формировать представления детей об осени, об изменениях в природе осенью. Формировать умение устанавливать простейшие связи между явлениями живой и неживой природы (похолодало -исчезли бабочки, отцвели цветы и т. д.), вести сезонные наблюдения.</p> <p>Мир растений. <i>Цветы, кустарники, деревья, грибы, ягоды, комнатные растения.</i> Расширять знания об овощах и фруктах (местных, экзотических). Развитие умение отличать и называть по внешнему виду, определять характерные свойства.</p> <p>Мир животных. <i>Домашние животные и их детёныши.</i> Знакомство с особенностями поведения, питания, какую пользу приносят людям.</p> <p><i>Дикие животные и их детёныши.</i> Знакомство с особенностями поведения, питания, передвижения, как готовятся к зиме.</p>	4-я неделя сентября 3-я неделя октября	Праздник «Осень». Выставка детского творчества. Проведение театрализованной игры «Как животные готовятся к зиме»
Осень (повторение)	Формировать и закреплять знания об осени, животных и птицах осенью	4-я неделя октября	Развлечение «Осень золотая»

		— 1-я неделя ноября	
Осень	<p>Поздняя осень. Закрепить знания детей об осени. Название осенних месяцев. Поздняя осень (предзимье): дальнейшее уменьшение продолжительности дня, холодные дожди, заморозки.</p> <p>Мир птиц. Птицы. Расширение представлений детей о домашних и диких птицах, зимующих и перелётных, их отличительных особенностях, повадках, условиях проживания и питания, как готовятся к зиме.</p>	2-я – 3-я недели ноября	Выставка детских работ «Наши пернатые друзья» Проведение акции «Кормушка для птиц».
День Матери	Организация всех видов детской деятельности вокруг темы «Мама», роль матери в жизни ребёнка. Воспитание чувства любви и уважения к матери, желания помогать и заботиться о ней.	4-я неделя ноября	Спортивный праздник. - Выставка творческих работ «Мамин портрет»
Мир сказок	Знакомство с простыми русскими народными сказками и сказочными персонажами.	1-я неделя декабря	Театрализованные игры по сюжетам сказок
Новогодний праздник	Организовывать все виды детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения) вокруг темы Нового года и новогоднего праздника.	3-я неделя ноября— 4-я неделя декабря	Праздник «Новый год». Выставка детского творчества.
Зима	<p>Расширять представления детей о зиме. Развивать умение устанавливать простейшие связи между явлениями живой и неживой природы.</p> <p>Развивать умение вести сезонные наблюдения, замечать красоту зимней природы, отражать ее в рисунках, лепке.</p> <p>Формировать исследовательский и познавательный интерес в ходе экспериментирования с водой и льдом.</p> <p>Закреплять знания о свойствах снега и льда.</p>	2-я–4-я недели января	Праздник «Зима». Выставка детского творчества.
Мой дом. Мой город	Организация всех видов деятельности вокруг тем: мой дом, адрес, предметы домашнего обихода (мебель, посуда, бытовая техника, электроприборы); родной город, родной край, выдающиеся люди; правила поведения в городе, правила дорожного движения, профессии.	1-3-я недели февраля	Праздник Масленица. Коллективная работа «Мой город»
День защитника Отечества	Формирование понятия «военная профессия» (солдат, танкист, летчик, моряк, пограничник); с военной техникой (танк, самолет, военный крейсер);	4-я неделя февраля	Праздник, посвященный Дню защитника Отечества. Выставка детского творчества.
8 Марта	Организовывать все виды детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной,	1-я неделя марта	Праздник 8 Марта. Выставка детского творчества.

	музыкально- художественной, чтения) вокруг темы семьи, любви к маме, бабушке. Воспитывать уважение к воспитателям, другим сотрудникам детского сада. Расширять гендерные представления. Привлекать детей к изготовлению подарков маме, бабушке, воспитателям.		
Знакомство с народной культурой и традициями	Расширять представления о народной игрушке(дымковская игрушка, матрешка и др.). Знакомить с народными промыслами. Привлекать детей к созданию узоров дымковской и филимоновской росписи. Продолжать знакомить с устным народным творчеством.	2-я–3-я недели марта	Фольклорный праздник. Выставка детского творчества.
Весна	Формировать представления детей о весне. Развивать умение устанавливать простейшие связи между явлениями живой и неживой природы, вести сезонные наблюдения. Расширять представления о правилах безопасного поведения на природе. Воспитывать бережное отношение к природе. Формировать представления о работах, проводимых весной в саду и огороде. Привлекать детей к посильному труду на участке детского сада, в цветнике.	4-я неделя марта–3-я неделя апреля	Праздник «Весна». Выставка детского творчества.
День Победы	Формировать понятие о празднике «День Победы».	4-я неделя апреля— 2-я неделя мая	Праздник, посвященный Дню Победы. Выставка детского творчества.
Лето	Формировать представления детей о лете. Развивать умение устанавливать простейшие связи между явлениями живой и неживой природы, вести сезонные наблюдения.	3-я–4-я недели мая	Праздник «Лето». Спортивный праздник. Выставка детского творчества.
В летний период детский сад работает в каникулярном режиме(1-я неделя июня -3-я неделя августа).			

Для детей с первым уровнем аутистических расстройств

Тема	Развернутое содержание работы	Период	Итоговые мероприятия
День знаний	<p>Развивать у детей познавательную мотивацию, интерес к школе, книгам. Формировать дружеские, доброжелательные отношения между детьми. Продолжать знакомить с детским садом как ближайшим социальным окружением ребенка (обратить внимание на произошедшие изменения: покрашен забор, появились новые столы), расширять представления о профессиях сотрудников детского сада (воспитатель, помощник воспитателя, музыкальный руководитель, врач, дворник).</p>	4-я неделя августа- 1 неделя сентября	Праздник «День знаний»
Я вырасту здоровым	<p>Формировать представления о здоровье и здоровом образе жизни. Воспитывать стремление вести здоровый образ жизни. Формировать положительную самооценку. Закреплять знание домашнего адреса и телефона, имен и отчеств родителей, их профессий.</p> <p>Формировать и расширять знания детей о самих себе, о своей семье, о том, где работают родители, как важен для общества их труд.</p>	2-я-3-я недели сентября	Неделя здоровья
Осень	<p>Мир осенней природы. Изменения в природе. Человек и осень. Формировать и расширять знания детей об осени, об изменениях в природе осенью. Формировать обобщенные представления об осени как времени года, приспособленности растений и животных к изменениям в природе, явлениях природы.</p> <p>Расширять представления о неживой природе.</p> <p>Формировать первичные представления об экосистемах, природных зонах.</p> <p>Продолжать знакомить с сельскохозяйственными профессиями. Закреплять знания о правилах безопасного поведения в природе.</p> <p>Мир растений. Растения леса, луга, сада, комнатные растения. Расширение представлений о разновидностях растений, условиях их произрастания, зависимости от условий окружающей среды.</p> <p>Мир животных. Домашние животные и их детёныши. Расширение представлений о разнообразии животных, об особенностях поведения, питания, какую пользу приносят людям, как и почему зависят от человека, какую пользу приносят человеку. Знакомство с трудом людей по уходу за животными.</p> <p>Дикие животные и их детёныши.</p>	4-я неделя сентября - 3-я неделя октября	<p>Выставка детско-родительского творчества.</p> <p>Презентация групповой «Книги о домашних животных»</p> <p>Выставка «Животные и их детёныши»</p> <p>Праздник Осени</p>

	Знакомство с природными условиями проживания, повадками, способами добычи пищи, как готовятся к зиме.		
День народного единства	Формировать и расширять представления детей о своей семье и Отечестве.	4-я неделя октября - 1-я неделя ноября	Праздник День народного единства. выставка детского творчества.
Осень	Мир птиц. Птицы. Формировать и расширять представлений детей о домашних и диких птицах, зимующих и перелётных, их отличительных особенностях, повадках, условиях проживания и питания, как готовятся к зиме.	2-я - 3-я недели ноября	Выставка книг
День матери	Организация всех видов детской деятельности вокруг темы «Права ребенка». Знакомство с историей праздника День Матери. Подготовка подарков для близких женщин. Воспитание чувства любви и уважения к матери, желания помочь и заботиться о ней.	4-я неделя ноября	Спортивно-музыкальный праздник
Мир сказок	Знакомство с русскими народными и зарубежными сказками и сказочными персонажами. Выбор персонажей для новогоднего праздника. Создание праздничной атмосферы.	1-я неделя декабря	Театрализованные игры по сюжетам сказок
Новый год	Привлекать детей к активному разнообразному участию в подготовке к празднику и его проведению. Содействовать возникновению чувства удовлетворения от участия в коллективной предпраздничной деятельности. Закладывать основы праздничной культуры. Развивать эмоционально положительное отношение к предстоящему празднику, желание активно участвовать в его подготовке. Поощрять стремление поздравить близких с праздником, преподнести подарки, сделанные своими руками. Знакомить с традициями празднования Нового года в различных странах.	2-я—4-я недели декабря	Праздник Новый год. Выставка детско-родительского творчества.
Зима	Продолжать знакомить детей с зимой как временем года, с зимними видами спорта. Формировать первичный исследовательский и познавательный интерес через экспериментирование с водой и льдом. Расширять и обогащать знания об особенностях зимней природы (холода, заморозки, снегопады, сильные ветры), особенностях деятельности людей в городе, на селе; о безопасном поведении зимой.	2-я—4-я недели января	Зимняя олимпиада. Выставка детского творчества.
Мой дом. Мой город. Моя страна	Организация всех видов деятельности вокруг тем: мой дом, адрес, предметы домашнего обихода (мебель, посуда, бытовая техника, электроприборы, инструменты); родной город, страна, история России, герб, флаг, мелодия гимна, выдающиеся люди;	1-я - 2-я недели февраля	Праздник Масленица Коллективная работа по изданию книжки-малышки «Любимый город»

	правила поведения в городе, правила дорожного движения.		
День защитника Отечества	Расширять представления детей о Российской армии. Рассказывать о трудной, но почетной обязанности защищать Родину, охранять ее спокойствие и безопасность; о том, как в годы войн храбро сражались и защищали нашу страну от врагов прадеды, деда, отцы. Воспитывать детей в духе патриотизма, любви к Родине. Знакомить с разными родами войск (пехота, морские, воздушные, танковые войска), боевой техникой. Расширять гендерные представления, формировать в мальчиках стремление быть сильными, смелыми, стать защитниками Родины; воспитывать в девочках уважение к мальчикам как будущим защитникам Родины.	3-я -4-я недели февраля	Спортивный праздник 23 февраля - День защитника Отечества. Выставка детского творчества.
Международный женский день	Организовывать все виды детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально- художественной, чтения) вокруг темы семьи, любви к маме, бабушке. Воспитывать уважение к воспитателям. Расширять гендерные представления, формировать у мальчиков представления о том, что мужчины должны внимательно и уважительно относиться к женщинам. Привлекать детей к изготовлению подарков мамам, бабушкам, воспитателям. Воспитывать бережное и чуткое отношение к самым близким людям, потребность радовать близких добрыми делами.	1-я неделя марта	Театрализованный праздник 8 Марта. Выставка детского творчества.
Народная культура и традиции	Продолжать знакомить детей с народными традициями и обычаями, с народным декоративно-прикладным искусством (Городец, Полхов-Майдан, Гжель). Расширять представления о народных игрушках (матрешки - городецкая, богородская; бирюльки). Знакомить с национальным декоративно-прикладным искусством. Рассказывать детям о русской избе и других строениях, их внутреннем убранстве, предметах быта, одежды.	2-я –4-я недели марта	Фольклорный праздник. Выставка детского творчества.
Весна	Формировать обобщенные представления о весне как времени года, о приспособленности растений и животных к изменениям в природе. Расширять знания о характерных признаках весны; о прилете птиц; о связи между явлениями живой и неживой природы и сезонными видами труда; о весенних изменениях в природе (тает снег, разливаются реки, прилетают птицы, травка и цветы быстрее появляются на солнечной стороне, чем в тени).	1-я - -2-я недели апреля	День Земли - 22 апреля. Выставка детского творчества.

День космонавтики	Расширять представления о героях космоса и освоении космического пространства.	12 апреля	Конкурс Эрудитов
День Победы	Воспитывать дошкольников в духе патриотизма, любви к Родине. Расширять знания о героях Великой Отечественной войны, о победе нашей страны в войне. Знакомить с памятниками героям Великой Отечественной войны.	3-я неделя апреля—2-я неделя мая	Праздник День Победы. Выставка детского творчества.
Лето	Формировать у детей обобщенные представления о лете как времени года; признаках лета. Расширять и обогащать представления о влиянии тепла, солнечного света на жизнь людей, животных и растений (природа «расцветает», созревает много ягод, фруктов, овощей; много корма для зверей, птиц и их детенышей); представления о съедобных и несъедобных грибах.	3-я—4-я недели мая	Праздник «Лето». День защиты окружающей среды - 5 июня. Выставка детского творчества.
В летний период детский сад работает в каникулярном режиме(1-я неделя июня -4-я неделя августа).			

Календарно – тематический план

Группа _____ Тема _____

Цель _____

Итоговое мероприятие _____

Дата проведения итогового мероприятия _____

День недели	Занятие	Образовательная деятельность в режимных моментах	Индивидуальная	Взаимодействие с семьями детей

Примерный календарный план воспитательной работы

Календарный план воспитательной работы МБДОУ «ЦРР-Д/С № 2» составлен в соответствии с рабочей программой воспитания МБДОУ «ЦРР-Д/С № 2» с целью конкретизации форм и видов воспитательных мероприятий, проводимых педагогами детского сада.

№ п/п	Мероприятия	Возраст воспитанников	Дата проведения
<u>Праздники</u>			
Праздничные мероприятия, приуроченные к памятным датам, создают благоприятный эмоциональный настрой, положительно влияют на развитие психических процессов ребенка: памяти, внимания; создают прекрасную атмосферу для развития речи ребенка, для закрепления знаний, полученных на различных занятиях; способствуют его нравственному воспитанию, развитию социально - коммуникативных навыков.			

1	Досуговые мероприятия, посвященные Дню знаний	5-7	01 сентября
2	Досуговые мероприятия, посвященные Дню города	4-7	сентябрь
3	Досуговые мероприятия, посвященные Дню работника дошкольного образования	5-7	27 сентября
4	Осенний праздник	3-7	октябрь
5	Досуговые мероприятия, посвященные Дню Матери	3-7	ноябрь
6	Новогодние праздники	2-7	декабрь
7	Досуговые мероприятия «Рождественские встречи»	3-7	январь
8	Досуговые мероприятия, посвященные Дню защитника Отечества	4-7	февраль
9	Праздник, посвященный Международному Женскому дню	2-7	март
10	Весенний праздник	3-7	апрель-май
11	«День Победы»	4-7	май
12	Выпускной бал	6-7	май

Творческие соревнования

Творческая деятельность стимулирует у воспитанников развитие сенсорных способностей; чувства ритма, цвета, композиции; умения выражать в художественных образах свои творческие способности. Творчество способствует художественно-эстетическому развитию ребенка, которое предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживанию персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.). Благодаря работе в данном направлении воспитания создаются условия для приобретения социального опыта участия ребенка в конкурсном движении и формирование у родителей педагогической культуры по подготовке и поддержке своего ребенка в участии в конкурсах. Педагоги помогают подготовиться семьям к успешному участию в конкурсе, консультируют родителей по созданию условий, мотивации, помогают в подготовке. Через весь процесс подготовки, организации и проведения творческих соревнований педагогический коллектив детского сада решает для себя важную задачу по воспитанию родителя и преемственности развития ребенка в семье и детском саду.

№ п/п	Мероприятия	Возраст воспитанников	Дата проведения
1	Выставка творческих работ «Дети против террора» (в рамках Дня солидарности в борьбе с терроризмом)	5-7	03 сентября
2	Выставка творческих работ «С днем рождения, любимый город!» (в рамках дня города)	3-7	сентябрь
3	Фотовыставка «Я и мой город»	3-7	сентябрь
4	Флешмоб «Тула танцевальная»	3-7	сентябрь
5	Концерт, посвященный Дню дошкольного работника	5-7	27 сентября
6	Выставка – конкурс поделок из природного материала «Осенние фантазии»	3-7	октябрь
7	Выставка рисунков «Безопасный Интернет глазами детей»	5-7	октябрь
8	Выставка рисунков «Разноцветная осень»	3-7	ноябрь
9	Выставка рисунков «Детский вернисаж»	2-7	8 декабря

10	Выставка – конкурс поделок «Зимняя сказка»	3-7	декабрь
11	Мини-фестиваль «Мир ЛЕГО» (в рамках Международного дня ЛЕГО)	2-5	28 января
12	Выставка детских рисунков и творческих работ «Если армия сильна, непобедима и страна»	3-7	февраль
13	Выставка стенгазет «К нам весна шагает быстрыми шагами»	3-7	март
14	Выставка коллажей «Весенний вернисаж»	5-7	март
15	Выставка творческих работ «Космическая выставка»	3-7	апрель
16	Конкурс творческих работ «Моя безопасность»	3-7	май
17	Выставка творческих работ «Берегите природу» (в рамках Всемирного дня окружающей среды)	3-7	05 июня
18	Конкурс творческих работ «Крепко помните друзья, что с огнем шутить нельзя»	3-7	июль
19	Выставка творческих работ «Наш друг светофор»	3-7	август
20	Участие в федеральных, региональных, муниципальных конкурсах, выставках	2-7	В течение 2021-2022 учебного года (по плану организаторов)

«Мир вокруг нас»

Богатство и широта представлений ребенка о явлениях природы и общественной жизни, о мире вещей, созданных руками человека, во многом определяют умственное (как и нравственное) развитие детей. Из своих представлений об окружающем ребенок черпает сведения, полезные для игр и занятий, эти представления накладывают отпечаток на его отношения со сверстниками и взрослыми. Чем правильнее и ярче будут впечатления детей, чем больше они будут знать, тем интереснее и содержательнее будет их жизнь.

Экскурсии, целевые прогулки, походы помогают дошкольнику расширить свой кругозор, получить новые знания об окружающей его социальной, культурной, природной среде, научиться уважительно и бережно относиться к ней, приобрести важный опыт социально одобряемого поведения в различных ситуациях. На экскурсиях, целевых прогулках, в походах создаются благоприятные условия для воспитания у дошкольников самостоятельности и ответственности, формирования у них навыков самообслуживания.

№ п/п	Мероприятия	Возраст воспитанников	Дата проведения
1	Акция «Безопасность детства»	3-7	сентябрь
2	«День грамотности» (в рамках Международного дня распространения грамотности)	5-7	08 сентября
3	Тематическое познавательное занятие «Всемирный день моря»	5-7	30 сентября
4	Занятие «Мир книг М.Л. Толмачевой»	6-7	30 сентября
5	Проект «Наша безопасная дорога»	3-7	октябрь
6	Краткосрочный проект «Наши бабушки и дедушки» (в рамках Международного дня пожилых людей)	5-7	01 октября
7	Музыкальная гостиная (в рамках Международного дня музыки)	2-7	01 октября
8	Познавательно-игровой досуг «Наши верные друзья» (в рамках Всемирного дня защиты животных)	3-7	04 октября

9	День добрых дел	5-7	октябрь
10	Познавательное-тематическое занятие «Почта», посвященное Всемирному дню почты	5-7	09 октября
11	Творческий проект «Папа может» (в рамках Дня отца в России)	3-7	3я неделя октября
12	Литературная гостиная «Читают дети про все на свете» (ко дню рождения С.Я.Маршака)	3-5	03 ноября
13	Музыкально-тематическое занятие, посвященное Дню народного единства	5-7	4 ноября
14	Беседа «Разговор о важном» (в рамках Дня памяти погибших при исполнении служебных обязанностей сотрудников органов внутренних дел России)	6-7	8 ноября
15	КВН для дошкольников (в рамках Международного дня КВН)	4-7	08 ноября
16	Экологический праздник «Синичкин день»	3-7	ноябрь
17	Игровое мероприятия «День рождения Деда Мороза»	3-5	18 ноября
18	Краткосрочный проект «Маленьким детям-большие права» (в рамках Всемирного дня ребенка)	5-7	20 ноября
19	«День словарей и энциклопедий» (экскурсия в библиотеку)	5-7	22 ноября
20	Проект «Всех важней на свете мама»	3-7	ноябрь
21	День Государственного герба Российской Федерации	4-7	30 ноября
22	Беседа о домашних животных (в рамках Всемирного дня домашних животных)	2-7	30 ноября
23	Тематический день «Доброта спасет мир» (в рамках Международного дня инвалидов)	5-7	03 декабря
24	Вечер памяти «День неизвестного солдата»	5-7	03 декабря
25	Акция «Юные волонтеры» (в рамках Дня добровольца (волонтера) в России)	4-7	5 декабря
26	День художника	2-7	08 декабря
27	Музыкально-тематическое занятие «День героев Отечества»	4-7	09 декабря
28	Познавательное-тематическая беседа «День конституции РФ»	5-7	12 декабря
29	Флешмоб «Мы-граждане России»	5-7	12 декабря
30	Литературная гостиная «Путешествие по книгам Э.Н.Успенского» (ко дню рождения писателя)	3-5	22 декабря
31	Тематический день Спасибо (в рамках Международного дня Спасибо)	3-5	11 января
32	Выставка детских книг «Сказки Ш. Перро»	5-7	12 января
33	Педагогический проект «Юные изобретатели»	6-7	январь
34	Природоохранная акция «Поможем зимующим птицам»	3-7	январь
35	«Помните! Через века, через года, - помните!» (в рамках Дня снятия блокады Ленинграда, Дня освобождения Красной армией крупнейшего «лагеря смерти» Аушвиц-Биркенау (Освенцима) - Дня памяти жертв Холокоста)	5-7	27 января
36	Познавательное-тематическое занятие «Сталинградская битва»	5-7	02 февраля

37	Литературный калейдоскоп «Путешествие в мир М.М. Пришвина»	5-7	04 февраля
38	День опытов и экспериментов (в рамках Дня российской науки)	4-7	08 февраля
39	Выставка книг В.А. Жуковского	6-7	09 февраля
40	Тематическая беседа «День памяти о россиянах, исполнявших служебный долг за пределами Отечества»	4-7	15 февраля
41	День родного языка (в рамках Международного дня родного языка)	5-7	21 февраля
42	Акция «Поздравление для пап»	3-7	23 февраля
43	Тематическая неделя «Широкая Масленица»	2-7	февраль
44	Беседа «Всемирный день кошек»	3-7	01 марта
45	Викторина, посвященная Всемирному дню дикой природы	5-7	март
46	Акция «Букет пожеланий» (в рамках Международного женского дня)	2-7	8 марта
47	Литературный досуг «Читаем книги С.В. Михалкова»	3-5	13 марта
48	Тематический день «День цветных карандашей»	2-7	16 марта
49	Краткосрочный проект «В единстве наша сила!» (в рамках Дня воссоединения Крыма с Россией)	4-7	18 марта
50	Краткосрочный проект «День Земли»	4-7	20 марта
51	Акция «Берегите лес» (в рамках Международного дня лесов)	4-7	21 марта
52	Краткосрочный проект «День воды»	4-7	22 марта
53	Музыкальная неделя	2-7	март
54	«В гостях у сказки» (показ кукольного театра для малышей)	2-4	март
55	День театра	2-7	27 марта
56	Игра – викторина по сказкам К.И. Чуковского	2-7	31 марта
57	Природоохранная акция «Сохраним первоцветы»	3-7	март-апрель
58	Музыкальное занятие «Творчество С.В. Рахманинова»	6-7	01 апреля
59	Познавательное-речевое НОД «Читаем книги В.Д. Берестова»	5-6	01 апреля
60	Игровой досуг «День смеха»	2-7	01 апреля
61	Беседа «Наши пернатые друзья» (в рамках Международного дня птиц)	3-7	01 апреля
62	День здоровья	2-7	7 апреля
63	День космонавтики	3-7	12 апреля
64	Организация сюжетно-ролевой игры «Цирк» (в рамках Всемирного дня цирка)	4-5	16 апреля
65	Экологический мини-марафон «День Земли», (в рамках Всемирного дня Земли)	4-7	22 апреля
66	Тематический день книги (в рамках Международного дня детской книги)	2-7	23 апреля
67	Музыкальных досуг, посвященный Международному дню танца	2-7	29 апреля
68	Познавательное-тематический день солнца (в рамках Всемирного дня солнца)	3-7	01 мая

69	Развлечение «Праздник весны и труда»	4-7	01 мая
70	День Победы	4-7	09 мая
71	Акция «Звезда Победы»	4-7	09 мая
72	Краткосрочный проект «Страна безопасности»	3-7	май
73	Краткосрочный проект «Международный день семьи»	3-7	15 мая
74	Галерея в ДОУ. Выставка репродукций картин В.М. Васнецова	5-7	15 мая
75	Экскурсия в музей (в рамках Международного дня музеев)	4-7	18 мая
76	Тематическое занятие «День детских общественных организаций России»	5-7	19 мая
77	Тематическое занятие «День славянской письменности и культуры»	6-7	24 мая
78	Экскурсия в библиотеку (в рамках Общероссийского дня библиотек)	5-7	27 мая
79	Познавательное-речевое НОД «Читаем книги Е.А. Благиной» (в рамках 120-летия со дня рождения писательницы)	3-7	27 мая
80	Краткосрочный проект «Азбука вежливости»	4-7	май
81	Экологическая акция: «Посади цветок – укрась планету»	3-7	май-июнь
82	День защиты детей	2-7	01 июня
83	Краткосрочный проект «Будем беречь нашу планету» (в рамках Всемирного дня окружающей среды)	3-7	05 июня
84	Пушкинский день	3-7	06 июня
85	Игра-путешествие «Путешествие в подводный мир» (в рамках Всемирного дня океанов)	3-7	08 июня
86	День друзей	2-7	09 июня
87	Краткосрочный проект «Мороженое» (в рамках Всемирного дня мороженого)	3-7	10 июня
88	Музыкально-тематическое занятие «День России»	3-7	12 июня
89	Флешмоб «Мы-граждане России»	5-7	12 июня
90	Тематический день мяча (в рамках Всемирного дня детского футбола)	3-7	19 июня
91	«День памяти и скорби»	5-7	22 июня
92	Развлечение «Праздник дорожной азбуки»	3-7	03 июля
93	Литературная гостиная «Читаем книги В.Г. Сутеева»	3-7	05 июля
94	Акция «Белая ромашка» (в рамках Дня семьи, любви и верности)	4-7	08 июля
95	«Сладкий день» (в рамках Всемирного дня шоколада)	3-7	11 июля
96	«День головоломок» (в рамках Международного дня головоломок)	3-7	13 июля
97	Тематический день «Слушаем песни Григория Васильевича Гладкова»	4-7	18 июля
98	Выставка книг О.И. Высоцкой	5-7	19 июля
99	Выставка книг Г.А. Скребинского	5-7	20 июля
100	Шахматные турниры (в рамках Международного дня шахмат)	4-7	20 июля
101	Экологическая квест-игра «По следам тигра» (в рамках Международного дня тигра)	3-7	29 июля
102	Игровой досуг «Давайте жить дружно»	2-7	30 июля

103	Тематическое занятие, посвященное Дню военно-морского флота	3-7	30 июля
104	Творческий проект «День рождения светофора»	2-7	05 августа
105	Выставка детских книг В.Ф. Одоевского	6-7	11 августа
106	Творческо-познавательный проект, посвященный Всемирному дню фотографии	3-7	19 августа
107	Краткосрочный проект «Всем на свете нужен дом» (в рамках Всемирного дня бездомных животных)	3-7	19 августа
108	Тематическое занятие «День государственного флага в Российской Федерации»	4-7	22 августа
109	Развлечение «День кино»	3-7	27 августа
110	Экскурсии, целевые прогулки, походы	4-7	в соответствии с календарно-тематическим планом УК
111	Участие в федеральных, региональных, муниципальных мероприятиях	2-7	В течение 2021-2022 учебного года (по плану организаторов)

«Быстрые, ловкие, смелые»

Физкультурно – оздоровительная работа включает создание благоприятных условий для полноценного проживания ребёнком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннего развития психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовку ребёнка к жизни в современном обществе. Физкультурно - оздоровительная работа в детском саду строится на принципах развивающей педагогики оздоровления. Физкультурные мероприятия в детском саду – это всегда долгожданное событие для дошкольников. В увлекательной, наглядно – практической форме они развивают интерес ребёнка к спорту, физическим упражнениям, формируют мотивацию здорового образа жизни.

№ п/п	Мероприятия	Возраст воспитанников	Дата проведения
1	Спортивные праздники и досуги	2-7	в соответствии с календарно-тематическим планом
	Спортивная квест-игра «Секреты отцов»	2-7	октябрь
3	Зимний спортивный праздник (в рамках Международного дня зимних видов спорта)	2-7	15 января
4	Неделя здоровья	2-7	апрель
	Краткосрочный проект «День здоровья»	2-7	07 апреля
5	День защиты детей	2-7	01 июня
6	Футбольный мини-турнир (в рамках Всемирного дня детского футбола)	2-7	19 июня
7	Летняя детская олимпиада (в рамках Международного олимпийского дня)	2-7	23 июня
8	Шахматный турнир (в рамках Международного дня шахмат)	5-7	20 июля
9	День физкультурника	3-7	2ая неделя августа

«Моя Родина» (региональный компонент)

Благодаря обращению к особенностям культуры и быта, дети осознают свою принадлежность к культурно-природной среде, понимают меру своей ответственности за ее сохранение и приумножение. Воспитывая детей на событиях, тесно связанных с историей родного края, мы тем самым формируем глубокую привязанность к нему, чувство гордости. Знакомство с историей, культурой, природой, бытом людей, живущих рядом, позволяет лучше почувствовать родной город, а значит, стать созидателем своей малой Родины.

Именно через воспитание любви и уважения, ответственности и заботы к своей малой Родине педагоги и родители делают первый направляющий шаг на пути дальнейшей самостоятельной жизни ребенка.

№ п/п	Мероприятия	Возраст воспитанников	Дата проведения
1	Я, моя семья	2-7	в соответствии с календарно-тематическим планом
2	Родной город	3-7	в соответствии с календарно-тематическим планом
3	Тула – город мастеров	3-7	в соответствии с календарно-тематическим планом
4	Природа родного края	3-7	в соответствии с календарно-тематическим планом
5	Быт, традиции	3-7	в соответствии с календарно-тематическим планом
6	Народные игры	2-7	в соответствии с календарно-тематическим планом
7	Русский народный костюм	3-7	в соответствии с календарно-тематическим планом
8	Народная игрушка	2-7	в соответствии с календарно-тематическим планом
9	Заповедники, музеи родного края	4-7	в соответствии с календарно-тематическим планом
10	Памятники ВОВ, символика Российского государства	4-7	в соответствии с календарно-тематическим планом

			планом
11	Земляки, прославившие наш город	2-7	в соответствии с календарно-тематическим планом
12	Участие в региональных, муниципальных мероприятиях	2-7	В течение учебного года (по плану организаторов)

«Мы вместе»

(взаимодействие МБДОУ «ЦРР-Д/С № 2» и семьи)

Работа с родителями (законными представителями) воспитанников осуществляется для более эффективного достижения цели воспитания, которое обеспечивается согласованием позиций семьи и ДОУ в данном вопросе.

Формы работы	Содержание работы	Сроки
Банк данных по семьям воспитанников	1. Составление социального паспорта семей 2. Выявление уровня родительских требований к дошкольному образованию и воспитанию детей. 3. Проведение мониторинга потребностей семей в дополнительных образовательных услугах.	Сентябрь Май Май
Ознакомление с нормативными документами	1. Знакомство с Уставом МБДОУ «ЦРР – Д/С № 2», документами и локальными актами учреждения. 2. Заключение договоров с родителями (законными представителями) воспитанников.	Сентябрь и по мере необходимости По мере поступления
Дни открытых дверей	Детский сад приглашает в гости	В течение года
Родительский всеобуч (реализация через родительские собрания, наглядную информацию, консультации)	- «Личный пример взрослых в воспитании культурного поведения детей»; - «Безопасность детей – наше общее дело»; - «Мир детской игры в дошкольном возрасте»; - «Развитие личности в дошкольном возрасте»; - «Воспитать любознательного ребенка - значит подготовить его к школе»; - «Роль развивающих игр в воспитании детей дошкольного возраста»; - «Домашние обязанности для детей. Без напоминания и с удовольствием»; - «10 вещей, которые надо успеть за лето»; - «Подготовка детей к школе»	В течение года
Привлечение родителей к участию в деятельности МБДОУ «ЦРР – Д/С № 2»	Подготовка МБДОУ «ЦРР – Д/С № 2» к учебному году Участие в выставках совместного творчества Помощь в изготовлении снежных построек Участие в субботниках Участие в Советах педагогов	В течение года

Формы работы	Содержание работы	Сроки
Досуговые мероприятия	Праздник «День знаний» «Праздник Осени» Новогодние и рождественские праздники. 23 февраля – День защитников Отечества 8 марта День Победы Праздник Весны День космонавтики Праздник, посвященный Дню защиты детей Летний спортивный праздник	В течение года
Наглядная педагогическая пропаганда	1. Стенд нормативных документов, регламентирующих деятельность учреждения. 2. Информационные стенды в группах. 3. Памятки, буклеты для родителей. 4. Тематические выставки.	В течение года

III Организационный раздел

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

- Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.
- Интегративная направленность комплексного сопровождения.
- Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.
- Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями ФГОС ДОО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учетом особенностей развития при РАС.
- Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребенка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития.
- Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития.
- Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребенка с РАС.
- Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Правильная организация пространства — одно из условий успешной адаптации ребенка с РАС в группе детского сада. Избыток предметов в зоне видимости может отвлекать детей от занятий, служить триггером нежелательного поведения. Грамотно организованное пространство помогает снизить сенсорную нагрузку и повысить уровень самостоятельности.

В группе необходимо четкое зонирование: места для групповых и индивидуальных занятий, зона для игры, для самостоятельной деятельности

ребенка, при необходимости — уголок для уединения, место для сенсорной разгрузки. Важно четко определить место, где будет находиться индивидуальное расписание ребенка, и место для выполнения расписания активностей, а также разместить материалы для занятий так, чтобы детям и педагогам было удобно их использовать. Подкрепления (пищевые и предпочитаемые предметы), напротив, должны храниться вне свободного доступа ребенка.

Педагогам и тьюторам важно продумать, на каком месте будет сидеть ребенок с РАС во время групповых занятий. При этом нужно учесть, какой промежуток времени ребенок с аутизмом проводит на занятии (нужно ли ему выходить на перерывы), где будет находиться тьютор, хорошо ли ребенок видит и слышит педагога, ведущего занятие, сможет ли воспитатель при необходимости дать ребенку индивидуальную инструкцию.

Отдельно следует отметить сложности при организации места для индивидуальных занятий с ребенком с РАС в группе детского сада. Как правило, существует необходимость выделить пространство (несколько полок шкафа или стеллажа, часть рабочего стола) для размещения визуальных пособий для детей, находящихся в инклюзивной группе. Полки должны быть легкодоступны ребенку (если на них размещается расписание активностей, расписание дня и пр.), при этом находиться вне зоны для фронтальных или групповых занятий, чтобы ученик, который пока еще не может полностью включаться в работу группы на протяжении всего занятия, мог параллельно выполнять индивидуальную работу под руководством тьютора, не мешая остальной группе и не отвлекаясь на речь воспитателя.

Важно объяснить всем детям группы, что пособия на полках нужны ребенку с РАС и трогать их может только он или взрослые, а также рассказать, почему важно поддерживать порядок на полках, не путать карточки в расписании, не уносить в игровую зону игрушки подкрепления и пр.

При правильно организованной работе сверстники ребенка с РАС нередко по собственной инициативе берут на себя роль помощника, например напоминают ребенку с аутизмом вовремя проверить расписание, помогают перейти к следующей активности.

Благодаря визуальному расписанию ребенок учится понимать, что за занятием следует игровой перерыв, во время которого он сможет подойти к игрушкам и включиться в игру со сверстниками (самостоятельно или при поддержке тьютора). Если какая-то из игрушек является для ребенка высоко предпочитаемым стимулом и провоцирует частые эпизоды нежелательного поведения (например, во время группового занятия ребенок регулярно убегает в игровую зону и берет один и тот же паровозик), лучше на время убрать этот предмет из общего доступа (возможно, он будет эффективен как стимул, получаемый ребенком по завершении занятия).

Использование визуальной поддержки

Многие дети с аутизмом испытывают проблемы при обработке вербальной информации. Ситуации, в которых нейротипичные воспитанники детского сада будут ориентироваться на указания воспитателя, могут вызывать затруднения у детей с РАС. Поэтому ребенку в РАС в группе требуется большое количество визуальной поддержки, использование которой относится к стратегиям с доказанной эффективностью.

С каждым ребенком используется расписание дня. Оно не только помогает ориентироваться в предстоящих активностях, но и снижает уровень тревожности, количество проявлений нежелательного поведения. В зависимости от уровня развития навыков ребенка это могут быть фото, картинки или письменное расписание, включающее в себя активности, запланированные на день. **Индивидуальное расписание ребенка с РАС может не совпадать с расписанием группы.** Важно, чтобы расписание не становилось списком занятий, а включало в себя также любимые активности воспитанника — это будет стимулировать его самостоятельно пользоваться расписанием.

В зависимости от возраста и уровня навыков ребенка расписание дня может быть оформлено в виде фото конкретных активностей, цветных изображений или печатных слов. Ребенок, свободно владеющий навыком письма (в подготовительной группе), может самостоятельно записывать свое расписание в блокнот под руководством педагога. Аутичному ребенку может быть трудно структурировать свою деятельность, и письменное составление расписания тренирует его в будущем самостоятельно планировать свой день.

Помимо расписания целого дня, для некоторых детей используется расписание «Сначала — потом» — визуальная поддержка на время конкретного занятия или его отрезка. Этот простейший вариант расписания, как правило, дается каждому ребенку на начальных этапах обучения или же используется параллельно с расписанием дня для повышения мотивации к выполнению отдельных заданий. При этом в поле «Сначала» располагается изображение целевой деятельности (задание), в поле «Потом» — изображение мотивирующей деятельности или игрушки / пищевого подкрепления.

Также структура «Сначала—потом» может применяться в отдельных сложных моментах при работе с поведением.

Помимо индивидуальных расписаний разного содержания, составленных для конкретных детей, педагоги также используют расписание структуры занятия, предназначенное для всей группы. Отмечается, что такая визуальная поддержка помогает не только детям с РАС, но и их нейротипичным сверстникам лучше понимать, что предстоит выполнить на занятии.

Расписание для группового занятия должно быть оформлено специальным образом. Карточки на нем значительно больше, чем на индивидуальных расписаниях (минимум 10 × 10 см), сама планшетка с расписанием мобильна, чтобы педагог мог показать ее всем детям группы, при необходимости индивидуально рассмотрев расписание с воспитанником

с аутизмом.

Нередко оказывается, что визуальная поддержка, которая была изготовлена для ребенка с РАС, прекрасно подходит и для нейротипичных детей в инклюзивной группе, помогая структурировать их деятельность, доступным образом объяснить правила поведения или алгоритм выполнения повседневных дел. Например, правила поведения в игровой зоне («Снимаем обувь», «Играем тихо», «Играем аккуратно», «Собираем игрушки»), которые необходимо соблюдать всем детям группы. Визуальная поддержка в этом случае помогает педагогу спокойно напомнить воспитанникам о том, как требуется вести себя в свободное время.

Каждый день в детском саду ребенок выполняет большое количество рутин (повседневных дел, состоящих из цепочки отдельных действий).

Например:

- одевание;
- мытье рук;
- посещение туалета.

Дети с РАС могут испытывать трудности даже при выполнении ежедневных рутин, им может быть сложно сосредоточиться на деятельности, довести ее до конца. В обучении воспитанников ежедневным делам приходят на помощь визуально представленные рутины.

Визуальная поддержка размещается рядом с местом, где осуществляется рутина, и используется в момент выполнения. Важную роль играет правильное применение подсказок при обучении. Так как цель работы — научить ребенка выполнять действие без участия взрослого, то вербальные подсказки или жесты должны быть исключены. Используется только физическая подсказка, оказываемая сзади, при этом степень поддержки постепенно снижается.

Опыт показывает, что визуально представленная рутина для одевания помогает не только ребенку с аутизмом, но и детям с другими особенностями, например ЗПР, СДВГ. Эту стратегию воспитатели и помощники воспитателей успешно используют ежедневно, пока ребенок не усваивает последовательность одевания на прогулку. Для повышения мотивации ребенка одеваться быстро и максимально самостоятельно также можно сочетать визуальную поддержку с таймером или материальным подкреплением.

Помимо ежедневных рутин во время занятий в детском саду детям нередко даются задания, требующие выполнения цепочки действий, — например, связанные с изготовлением поделок. При этом нейротипичные воспитанники могут ориентироваться на инструкции педагога и действовать по образцу. Ребенок с аутизмом чаще всего не способен длительно удерживать внимание на педагоге и одновременно выполнять задание. В этом случае на помощь приходят пооперационные карты. Задание на карте разбито на отдельные этапы, которые ребенок может выполнить самостоятельно или с минимальной помощью взрослого.

Выше перечислены основные формы визуальной поддержки,

используемые в детском саду. Следует отметить, что визуальная поддержка не должна быть стандартизирована. Она подбирается исходя из условий конкретной проблемной ситуации и потребностей каждого ребенка, поэтому может быть выполнена как угодно, если это поможет ему (и педагогам) в решении текущих задач.

3.3. Кадровые условия реализации программы

Воспитание и обучение дошкольников с ОВЗ должны осуществлять специально подготовленные высококвалифицированные кадры: учителя-дефектологи (олигофренопедагоги, тифлопедагоги, сурдопедагоги), учителя-логопеды, педагоги-психологи, тьюторы, ассистенты-помощники, знающие психофизические особенности детей с ОВЗ с учетом их нозологических особенностей и владеющие методиками дифференцированной коррекционной работы с ними.

В штатное расписание Организации, реализующей адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования для детей с ОВЗ должны быть включены следующие должности:

- *учитель-логопед* – должен иметь высшее профессиональное педагогическое образование в области логопедии: по специальности «Логопедия» с получением квалификации «Учитель-логопед»;
по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Логопедия» (квалификация/степень – бакалавр), профиль подготовки «Дошкольная дефектология» (квалификация/степень – бакалавр), либо по магистерской программе этого направления (квалификация/степень – магистр).

Лица, имеющие высшее профессиональное педагогическое образование по другим специальностям и направлениям подготовки, для реализации АООП должны пройти профессиональную переподготовку в области логопедии с получением диплома о профессиональной переподготовке установленного образца.

- *педагогические работники* - воспитатель (включая старшего), педагог-организатор, социальный педагог, учитель-дефектолог, педагог-психолог, тьютор, педагог дополнительного образования (включая старшего), музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания, инструктор по физической культуре, методист, инструктор-методист (включая старшего) - наряду со средним или высшим профессиональным педагогическим образованием по соответствующему занимаемой должности направлению (профилю, квалификации) подготовки должны иметь удостоверение о повышении квалификации в области инклюзивного образования установленного образца.

Руководящие работники (административный персонал) – наряду со средним или высшим профессиональным педагогическим образованием должны иметь удостоверение о повышении квалификации в области инклюзивного образования установленного образца.

При включении в группу комбинированной или общеразвивающей направленности детей с ОВЗ, дошкольная образовательная организация должна предусмотреть дополнительное кадровое обеспечение специалистами в соответствии с заключениями психолого-медико-педагогической комиссии.

В целях эффективной реализации Программы Организация должна создать условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров, в т.ч. их дополнительного профессионального образования. Программой предусмотрены различные формы и программы дополнительного профессионального образования, в т. ч. учитывающие особенности реализуемой АООП.

Организация должна самостоятельно или с привлечением других организаций и партнеров обеспечивать консультативную поддержку руководящих и педагогических работников по вопросам образования детей с ОВЗ, в том числе реализации программ дополнительного образования. Организация должна осуществлять организационно-методическое сопровождение процесса реализации Программы.

В рамках работы с педагогическим коллективом рекомендуется предусмотреть повышение информированности педагогов о детях с ОВЗ разных нозологических групп; формирование педагогической позиции; профилактику синдрома профессионального выгорания; сопровождение педагогов через постоянную систему консультирования и специальных курсов повышения квалификации.

3.4. Материально-техническое обеспечение АООП ДО детей с РАС.

Организация, реализующая Программу, должна обеспечить материальнотехнические условия, позволяющие достичь обозначенные ею цели и выполнить задачи, в том числе:

осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальные, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;

организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников и представителей общественности в разработке АООП ДО детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей такую образовательную деятельность;

использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, в том числе поведенческие (прикладной анализ поведения (АВА), ТЕАССН и другие), развивающие (эмоционально-смысловой подход, Floortime и др.) и вспомогательные подходы;

обновлять содержание и методическое обеспечение АООП ДО детей с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребёнка, запросами родителей (законных представителей) с учётом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования;

обеспечивать эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических, руководящих и иных работников Организации, осуществляющей реализацию АООП ДО детей с РАС, повышения их профессиональной компетентности в области воспитания и обучения детей с РАС, информационной и правовой компетентности;

эффективно управлять Организацией, реализующей АООП ДО детей с РАС, используя технологии управления проектами и знаниями, управления рисками, технологии разрешения конфликтов, информационно-коммуникационные технологии, современные механизмы финансирования.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность в соответствии с АООП ДО детей с РАС, должна создать материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками с РАС целевых ориентиров освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации ООП ДО необходимо обеспечить:

возможность подготовки большого (на одного ребёнка с РАС не менее, чем в 3-4 раза большего, чем на одного ребёнка с типичным развитием) количества учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего необходим доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы и др.), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;

наличие фото- и видеоаппаратуры для фоторегистрации, видеозаписи и просмотра фотографий, фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-образовательной деятельности с целью их возможно более полного анализа и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционнообразовательного процесса;

2) выполнение Организацией требований: санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объёме, как в случае реализации ООП ДО; пожарной безопасности и электробезопасности; охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

3) возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по АООП ДО детей с РАС.

Организация должна иметь необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

учебно-методический комплект Программы (в т.ч. комплект различных

развивающих игр, использовать которые следует соответственно индивидуальным особенностям детей);

помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общения, познавательно-исследовательской деятельности и других форм активности ребёнка с участием взрослых и других детей;

оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста,

мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

Программа оставляет за Организацией право самостоятельного подбора необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации основной образовательной программы.

Программа предусматривает необходимость в специальном оснащении и оборудовании для организации образовательного процесса с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ.

Программой предусмотрено также использование Организацией обновляемых образовательных ресурсов, в т. ч. расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, техническое и мультимедийное сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, музыкального, оздоровительного оборудования, услуг связи, в т. ч. информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

3.5. Финансовые условия реализации программы

Финансовое обеспечение реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с ОВЗ базируется на нормах закона «Об образовании в Российской Федерации».

Финансовое обеспечение реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с ОВЗ опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих государственные гарантии прав на получение общедоступного и бесплатного образования детей с ОВЗ возможностями здоровья с учетом создания специальных условий обучения.

Финансирование реализации осуществляется в соответствии с расходными обязательствами бюджетного (автономного) учреждения на основе государственного (муниципального) задания по оказанию государственных (муниципальных) образовательных услуг, казенного учреждения – на основании бюджетной сметы, в объеме, определяемом органами государственной власти субъектов Российской Федерации согласно нормативным затратам на обеспечение государственных гарантий.

Нормативные затраты определяются на основе базового норматива затрат на оказание государственной (муниципальной) услуги и корректирующих коэффициентов к базовому нормативу.

Нормативные затраты на оказание государственной или муниципальной услуги по реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с ОВЗ учитывают вариативные формы обучения, сетевую форму реализации образовательных программ, специальные условия получения дошкольного образования с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, обеспечение дополнительного профессионального образования педагогическим работникам, обеспечение безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья детей, а также иные предусмотренные законодательством особенности организации и осуществления образовательной деятельности для обучающихся с ОВЗ, за исключением образовательной деятельности, осуществляемой в соответствии с образовательными стандартами, в расчете на одного обучающегося, если иное не установлено законодательством.

Расчет нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации адаптированной образовательной программы основного общего образования осуществляется в соответствии с требованиями, определенными положениями Приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 22 сентября 2021 г. № 662 «Об утверждении общих требований к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых, дополнительного профессионального образования для лиц, имеющих или получающих среднее профессиональное образование, профессионального обучения, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнение работ) государственным (муниципальным) учреждением».

Согласно требованиям ФГОС ДО финансовое обеспечение реализации АООП ДО детей с ОВЗ учитывает расходы, необходимые для коррекции нарушений развития и создания специальных условий получения образования в соответствии с особыми образовательными потребностями воспитанников.

3.6. Планирование коррекционно-образовательной деятельности

Объем образовательной нагрузки в течение недели определен в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций.

Организованная образовательная деятельность преимущественно проводится в первой половине дня, для детей среднего и старшего дошкольного возраста может проводиться во второй половине дня, но не чаще 2-3 раз в неделю, преимущественно художественно-продуктивного или двигательного характера.

Образовательная деятельность, требующая повышенной познавательной активности и умственной нагрузки детей, проводится только в первой половине дня и в дни наиболее высокой работоспособности детей (вторник, среда). Также строго регулируется сочетание видов образовательной деятельности, с целью профилактики утомления детей. Длительность - не более 20-30 минут в зависимости от возраста. В середине непосредственно образовательной деятельности статического характера организуется динамическая пауза. Организованная образовательная деятельность физкультурно-оздоровительного и эстетического цикла занимает не менее 50% общего времени, отведенного на образовательную деятельность.

В соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования конкретное содержание образовательных областей может реализовываться в различных видах деятельности: игровой (включая сюжетно-ролевую игру, игры с правилами и др.), коммуникативной (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательской (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними), восприятию художественной литературы и фольклора, самообслуживанию и элементарном бытовом труде, конструировании из различного материала, музыкальной (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, театрализованная деятельность), двигательной (овладение основными движениями).

Подбор игрушек, материалов и оборудования для организации данных видов деятельности детей с ОВЗ в дошкольном возрасте формируется в виде перечней, составленных по возрастным группам.

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса как одно из основных условий реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования ориентировано на возможность постоянного и устойчивого доступа для всех субъектов образовательного процесса к любой информации.

Дошкольные образовательные организации должны реализовывать различные программы: коррекционные, программы дополнительного образования.

Коррекционно-развивающее воздействие осуществляется на основе использования разнообразных практических, наглядных и словесных, двигательных-кинестетических методов.

Выделяются следующие формы работы с детьми с ОВЗ: индивидуальные, подгрупповые, групповые и фронтальные в соответствии с медицинскими показаниями.

В зависимости от структуры нарушений коррекционно-развивающая работа с детьми с ОВЗ должна строиться дифференцированно.

Выделяются следующие формы работы с детьми с ОВЗ: индивидуальные, подгрупповые и фронтальные в соответствии с медицинскими показаниями.

В зависимости от структуры нарушений коррекционно-развивающая работа с детьми с ОВЗ должна строиться дифференцированно.

Для детей с РАС обязательно должны быть предусмотрены занятия по коррекции недостатков сенсорных, двигательных, речевых и психических функций, в зависимости от имеющихся у детей нарушений.

Коррекционная работа осуществляется учителем-дефектологом через подгрупповую и индивидуальную работу в соответствии с учебным планом и планом специалиста. В реализации задач образовательной программы участвуют также педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель. Специалисты помогают воспитателям выбрать адекватные методы и приемы работы с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка на каждом этапе коррекционного воздействия. Педагог-психолог способствует адаптации и социализации детей с ОВЗ в условиях детского сада. Достижение планируемых Достижение целевых ориентиров Программы осуществляется за счет взаимодействия всех участников педагогического процесса и в совместном решении образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

3.7. Примерный режим и распорядок дня в дошкольных группах

Режим дня предусматривает рациональное чередование отрезков сна и бодрствования в соответствии с физиологическими обоснованиями, обеспечивает хорошее самочувствие и активность ребёнка, предупреждает утомляемость и перевозбуждение.

Режим и распорядок дня устанавливаются с учётом требований СанПиН 1.2.3685-21, условий реализации программы ДОО, потребностей участников образовательных отношений.

Основными компонентами режима в ДОО являются: сон, пребывание на открытом воздухе (прогулка), образовательная деятельность, игровая деятельность и отдых по собственному выбору (самостоятельная деятельность), прием пищи, личная гигиена. Содержание и длительность каждого компонента, а также их роль в определенных возрастных периоды

закономерно изменяются, приобретая новые характерные черты и особенности.

Дети, соблюдающие режим дня, более уравновешены и работоспособны, у них постепенно вырабатываются определенные биоритмы, система условных рефлексов, что помогает организму ребёнка физиологически переключаться между теми или иными видами деятельности, своевременно подготавливаться к каждому этапу: приему пищи, прогулке, занятиям, отдыху. Нарушение режима отрицательно сказывается на нервной системе детей: они становятся вялыми или, наоборот, возбужденными, начинают капризничать, теряют аппетит, плохо засыпают и спят беспокойно.

Приучать детей выполнять режим дня необходимо с раннего возраста, когда легче всего вырабатывается привычка к организованности и порядку, активной деятельности и правильному отдыху с максимальным проведением его на свежем воздухе. Делать это необходимо постепенно, последовательно и ежедневно.

Режим дня должен быть гибким, однако неизменными должны оставаться время приема пищи, интервалы между приемами пищи, обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки.

При организации режима следует предусматривать оптимальное чередование самостоятельной детской деятельности и организованных форм работы с детьми, коллективных и индивидуальных игр, достаточную двигательную активность ребёнка в течение дня, обеспечивать сочетание умственной и физической нагрузки. Время образовательной деятельности организуется таким образом, чтобы вначале проводились наиболее насыщенные по содержанию виды деятельности, связанные с умственной активностью детей, максимальной их произвольностью, а затем творческие виды деятельности в чередовании с музыкальной и физической активностью.

Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, условия организации образовательного процесса должны соответствовать требованиям, предусмотренным СанПиН 1.2.3685-21 и СП 2.4.3648-20.

Режим дня строится с учётом сезонных изменений. В тёплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, образовательная деятельность переносится на прогулку (при наличии условий). Согласно СанПиН 1.2.3685-21 при температуре воздуха ниже минус 15°C и скорости ветра более 7 м/с продолжительность прогулки для детей до 7 лет сокращают. При осуществлении режимных моментов необходимо учитывать также индивидуальные особенности ребёнка (длительность сна, вкусовые предпочтения, характер, темп деятельности и так далее).

Режим питания зависит от длительности пребывания детей в ДОО и регулируется СанПиН 2.3/2.4.3590-20.

Согласно СанПиН 1.2.3685-21 ДОО может корректировать режим дня в зависимости от типа организации, и вида реализуемых образовательных

программ, сезона года. Ниже приведены требования к организации образовательного процесса, режиму питания, которыми следует руководствоваться при изменении режима дня.

Требования и показатели организации образовательного процесса и режима дня

(извлечения из СанПиН 1.2.3685-21 Таблицы 6.6, 6.7)

Показатель	Возраст	Норматив
<i>Требования к организации образовательного процесса</i>		
Начало занятий не ранее	все возрасты	8.00
Окончание занятий, не позднее	все возрасты	17.00
Продолжительность занятия для детей дошкольного возраста, не более	от 1,5 до 3 лет	10 минут
	от 3 до 4 лет	15 минут
	от 4 до 5 лет	20 минут
	от 5 до 6 лет	25 минут
	от 6 до 7 лет	30 минут
Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, не более	от 1,5 до 3 лет	20 минут
	от 3 до 4 лет	30 минут
	от 4 до 5 лет	40 минут
	от 5 до 6 лет	50 минут или 75 минут при организации 1 занятия после дневного сна
	от 6 до 7 лет	90 минут
Продолжительность перерывов между занятиями, не менее	все возрасты	10 минут
Перерыв во время занятий для гимнастики, не менее	все возрасты	2-х минут
Показатели организации режима дня		
Продолжительность ночного сна не менее	1-3 года	12 часов
	4-7 лет	11 часов
Продолжительность дневного сна, не менее	1-3 года	3 часа
	4-7 лет	2,5 часа
Продолжительность прогулок, не менее	для детей до 7 лет	3 часа в день
Суммарный объем двигательной активности, не менее	все возрасты	1 час в день
Утренний подъем, не ранее	все возрасты	7 ч 00 минут
Утренняя зарядка, продолжительность, не менее	до 7 лет	10 минут

Режим питания в зависимости от длительности пребывания детей в ДОО

Время приема пищи	Приемы пищи в зависимости от длительности пребывания детей в дошкольной организации		
	8–10 часов	11–12 часов	24 часа
8.30-9.00	Завтрак	завтрак	завтрак
10.30-11.00	второй завтрак	второй завтрак	второй завтрак
12.00-13.00	Обед	обед	обед
15.30	Полдник	полдник	полдник
18.30	-	ужин	ужин
21.00	-	-	второй ужин

Количество приемов пищи в зависимости от режима функционирования организации и режима обучения

Вид организации	Продолжительность, либо время нахождения ребенка в организации	Количество обязательных приемов пищи
Дошкольные организации, организации по уходу и присмотру	до 5 часов	2 приема пищи (приемы пищи определяются фактическим временем нахождения в организации)
	8–10 часов	завтрак, второй завтрак, обед и полдник
	11–12 часов	завтрак, второй завтрак, обед, полдник и ужин
	Круглосуточно	завтрак, второй завтрак, обед, полдник, ужин, второй ужин

ДОО может самостоятельно принимать решение о наличии второго завтрака и ужина, руководствуясь пунктами 8.1.2.1 и 8.1.2.2 СанПиН 2.3/2.4.3590-20:

при отсутствии второго завтрака калорийность основного завтрака должна быть увеличена на 5% соответственно.

при 12-часовом пребывании возможна организация как отдельного полдника, так и "уплотненного" полдника с включением блюд ужина и с распределением калорийности суточного рациона 30%.

Ниже приведены примерные режимы дня для детей разного возраста при 12-часовом пребывании в образовательной организации, составленные с учетом Гигиенических нормативов, СанПиН по питанию. В расписании учтены требования к длительности режимных процессов (сна, образовательной деятельности, прогулки), количеству, времени проведения и

длительности обязательных приемов пищи (завтрака, второго завтрака, обеда, полдника, ужина).

Режим сна, бодрствования и кормления детей от 0 до 1 года

Возраст	Кормление		Бодрствование	Дневной сон	
	количество	тервал час	длительность час.	количество периодов	длительность час.
1–3 мес.	7	3	1-1,5	4	1,5-2
3–6 мес.	6	3,5	1,5-2	3-4	1,5-2
6–9 мес.	5	4	2-2,5	3	1,5-2
9–12 мес.	4-5	4-4,5	2,5-3	2	2-2,5

Примерный режим дня в группе детей от 1 года до 2-х лет

Содержание	Время	
	1 год-1,5 года	1,5 лет-2 года
<i>Холодный период года</i>		
Прием детей, осмотр, игры, утренняя гимнастика	7.00-8.30	7.00-8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.30-9.00	8.30-9.00
Активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и др.)	9.00-9.30	9.00-9.30
Подготовка ко сну, первый сон	9.30-12.00	-
Постепенный подъем, оздоровительные и гигиенические процедуры	12.00-12.30	-
Занятия в игровой форме по подгруппам, активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и др.)	-	9.30–9.40 9.50-10.00
Подготовка к прогулке, прогулка	-	10.00-11.30
Подготовка к обеду, обед	12.30-13.00	11.30-12.30
Активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и др.)	13.00–14.30	-
Занятие 1 (в игровой форме по подгруппам)	13.00–13.10 13.20-13.30	-
Занятие 2 (в игровой форме по подгруппам)	13.50–14.00 14.10-14.20	-
Подготовка ко сну, второй сон	14.30-16.00	-
Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем	-	12.30-15.30
Постепенный подъем, оздоровительные и гигиенические процедуры, полдник	16.00-16.30	-
Полдник	-	15.30-16.00
Активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и др.)	16.30-18.30	16.00-17.00
Занятия в игровой форме по подгруппам	-	16.00–16.10 16.20-16.30
Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	-	17.00-18.30
Подготовка к ужину, ужин	18.30	18.30
Уход детей домой	до 19.00	до 19.00

Содержание	Время	
	1 год-1,5 года	1,5 лет-2 года
<i>Теплый период года</i>		
Прием детей, осмотр, игры, утренняя гимнастика	7.00-8.30	7.00-8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.30-9.00	8.30-9.00
Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	9.00-10.00	9.00-11.30
Занятия в игровой форме по подгруппам, активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и др.)	-	9.10-9.20 9.30-9.40
Второй завтрак	-	10.30-11.00
Подготовка ко сну, первый сон, постепенный подъем, оздоровительные и гигиенические процедуры	10.00-12.30	-
Подготовка к обеду, обед	12.30-13.00	12.00-12.30
Подготовка к прогулке, прогулка, активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и др.)	13.00-14.30	-
Занятие 1 (в игровой форме по подгруппам)	13.20-13.30 13.30-13.40	-
Занятие 2 (в игровой форме по подгруппам)	13.50-14.00 14.00-14.10	-
Возвращение с прогулки, водные процедуры	14.30-15.00	-
Подготовка ко сну, сон	15.00-16.30	12.30-15.30
Постепенный подъем, оздоровительные и гигиенические процедуры полдник	16.30-17.00	15.30-16.00
Подготовка к прогулке, прогулка	17.00-18.20	16.00-18.00
Занятия в игровой форме по подгруппам, активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и др.)	-	16.20-16.30 16.40-16.50
Возвращение с прогулки, подготовка к ужину	18.20-18.30	
Ужин	18.30	18.30
Уход детей домой	до 19.00	до 19.00

Примерный режим дня в группе детей от 2-х до 3-х лет

Содержание	Время
<i>Холодный период года</i>	
Прием детей, осмотр, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика	7.00-8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.30-9.00
Игры, подготовка к занятиям	9.00-9.30
Занятия в игровой форме по подгруппам	9.30-9.40 9.50-10.00
Подготовка к прогулке, прогулка	10.00-11.30
Второй завтрак	10.30-11.00
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность детей	11.30-12.00
Подготовка к обеду, обед	12.00-12.30
Подготовка ко сну, дневной сон, постепенный подъем, оздоровительные и гигиенические процедуры	12.30-15.30
Подготовка к полднику, полдник	15.30-16.00

Содержание	Время
Игры, самостоятельная деятельность детей	16.00–16.30
Занятия в игровой форме по подгруппам	16.00–16.10 16.10–16.20
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей	16.30-18.00
Возвращение с прогулки, подготовка к ужину	18.00-18.30
Ужин	18.30-19.00
Уход детей домой	до 19.00
<i>Теплый период года</i>	
Прием детей, осмотр, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика	7.00-8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.30-9.00
Игры, подготовка к прогулке, выход на прогулку	9.00-9.30
Прогулка, игры, самостоятельная деятельность детей, занятия в игровой форме по подгруппам	9.30–11.30 9.40–9.50 9.50–10.00
Второй завтрак	10.30-11.00
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность	11.30.-12.00
Подготовка к обеду, обед	12.00-12.30
Подготовка ко сну, дневной сон, постепенный подъем, оздоровительные и гигиенические процедуры	12.30-15.30
Полдник	15.30-16.00
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей, занятия в игровой форме по подгруппам	16.00–18.00 16.20–16.30 16.30-16.40
Возвращение с прогулки, игры, подготовка к ужину	18.00-18.30
Ужин	18.30-19.00
Уход детей домой	До 19.00

Примерный режим дня в дошкольных группах

Содержание	3—4 года	4—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
<i>Холодный период года</i>				
Утренний прием детей, игры, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика (не менее 10 минут)	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30
Завтрак	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00
Игры, подготовка к занятиям	9.00-9.20	9.00-9.15	9.00-9.15	-
Занятия (включая гимнастику в процессе занятия -2 минуты, перерывы между занятиями, не менее 10 минут)	9.20-10.00	9.15-10.05	9.15-10.15	9.00-10.50
Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	10.00–12.00	10.05–12.00	10.15-12.00	10.50-12.00
Второй завтрак	10.30-11.00	10.30-11.00	10.30-11.00	10.30-11.00

Содержание	3—4 года	4—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
Обед	12.00-13.00	12.00-13.00	12.00-13.00	12.00-13.00
Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей, закаливающие процедуры	13.00-15.30	13.00-15.30	13.00-15.30	13.00-15.30
Полдник	15.30-16.00	15.30-16.00	15.30-16.00	15.30-16.00
Занятия (при необходимости)	-	-	16.00-16.25	-
Игры, самостоятельная деятельность детей	16.00-17.00	16.00-17.00	16.25-17.00	16.00-17.00
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей, возвращение с прогулки	17.00-18.30	17.00-18.30	17.00-18.30	17.00-18.30
Ужин	18.30	18.30	18.30	18.30
Уход домой	до 19.00	до 19.00	до 19.00	до 19.00
<i>Теплый период года</i>				
Утренний прием детей, игры, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика (не менее 10 минут)	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30
Завтрак	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00
Игры, самостоятельная деятельность	9.00-9.20	9.00-9.15	9.00-9.15	-
Второй завтрак	10.30-11.00	10.30-11.00	10.30-11.00	10.30-11.00
Подготовка к прогулке, прогулка, занятия на прогулке, возвращение с прогулки	9.20-12.00	9.15-12.00	9.15-12.00	9.00-12.00
Обед	12.00-13.00	12.00-13.00	12.00-13.00	12.00-13.00
Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей, закаливающие процедуры	13.00-15.30	13.00-15.30	13.00-15.30	13.00-15.30
Полдник	15.30-16.00	15.30-16.00	15.30-16.00	15.30-16.00
Игры, самостоятельная деятельность детей	16.00-17.00	16.00-17.00	16.00-17.00	16.00-17.00
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей	17.00-18.30	17.00-18.30	17.00-18.30	17.00-18.30
Ужин	18.30	18.30	18.30	18.30
Уход домой	до 19.00	до 19.00	до 19.00	до 19.00

Согласно пункту 2.10 СП 2.4.3648-20 к организации образовательного процесса и режима дня должны соблюдаться следующие требования:

- режим двигательной активности детей в течение дня организуется с учётом возрастных особенностей и состояния здоровья;

- при организации образовательной деятельности предусматривается введение в режим дня физкультминуток во время занятий, гимнастики для глаз, обеспечивается контроль за осанкой, в том числе, во время письма, рисования и использования электронных средств обучения;
- физкультурные, физкультурно-оздоровительные мероприятия, массовые спортивные мероприятия, туристские походы, спортивные соревнования организуются с учётом возраста, физической подготовленности и состояния здоровья детей. ДОО обеспечивает присутствие медицинских работников на спортивных соревнованиях и на занятиях в плавательных бассейнах;
- возможность проведения занятий физической культурой и спортом на открытом воздухе, а также подвижных игр, определяется по совокупности показателей метеорологических условий (температуры, относительной влажности и скорости движения воздуха) по климатическим зонам. В дождливые, ветреные и морозные дни занятия физической культурой должны проводиться в зале.

3.8. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Методическая литература, позволяющая ознакомиться с содержанием парциальных программ, методов, форм организации образовательной работы

Образовательная область - Физическое развитие

Физическая культура.

1. Подольская Е.И. Физическое развитие детей 2-7 лет. Сюжетно-ролевые занятия Волгоград: Учитель, 2015
2. Богина Т.Л. «Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях» – М.: Мозаика-синтез, 2006г.
3. Бутко Г.А. Физическое воспитание детей с ЗПР. - М.: Книголюб, 2006
4. Гаврилова Н.Н., Микляева Н.В. Педагогические ситуации как средство активизации здоровьесберегающей среды ДОУ. – М.: АРКТИ, 2010.
5. Казина О.Б. Веселая физкультура для детей и их родителей. Ярославль: 2005
6. Картушина М.Ю. Сценарии оздоровительных досугов для детей 4-6 лет. - М.:, 2005
7. Кочеткова Л.В. Современные методики оздоровления детей дошкольного возраста в условиях детского сада – М.: МДО, 1999.
8. Мастюкова Е.М. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию дошкольников с ЗПР. - М.:, Аркти, 2002
9. Маханева М.Д.. «С физкультурой дружить - здоровым быть» М.: ТЦ «Сфера», 2009г.

- 10.Осокина Т.И., Тимофеева Е.А., Рунова М.А. «Физкультурное и спортивно-игровое оборудование для дошкольных образовательных учреждений», М.: Мозаика-синтез, 1999г.
- 11.Пензулаева Л.И. «Подвижные игры и игровые упражнения для детей 5-7 лет» – М.: Владос, 2002г.
- 12.Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду. (вторая младшая группа, средняя группа, старшая группа, подготовительная группа). – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.
- 13.Потапчук А.А. Двигательный игротренинг для дошкольников. Санкт-Петербург: Русь, 2002
- 14.Рунова М.А. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 3-4 лет - М.: Просвещение, 2007
- 15.Рунова М.А. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 4-5 лет - М.: Просвещение, 2007
- 16.Степаненкова Э. Я. «Теория и методика физического воспитания и развития ребенка» – М.: Academia, 2001г.
- 17.Степаненкова Э.Я. «Методика проведения подвижных игр» Москва 2008-2010гг.
- 18.Уроки здоровья / Под ред. С.М.Чечельницкой, Москва 2002г.
- 19.Шебеко В.Н., Ермак Н.Н. «Физкультурные праздники в детском саду» М.: Просвещение, 2003г.
- 20.Щербак А.П. «Тематические физкультурные занятия и праздники в дошкольном учреждении», М.: Владос, 1999г.

Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни

1. Алямовская В. Г. «Как воспитать здорового ребенка» – М.: linka-press, 1993г.
2. Безруких М.М., Филиппова Т.А. «Разговор о правильном питании» – М.: Олма-Пресс, 2000г.
3. Богина Т.Л. «Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях» – М.: Мозаика-синтез, 2006г.
4. Галанов А.С. Игры которые лечат. - М.: Сфера, 2001
5. Здоровьесберегающие технологии воспитания в детском саду / Под ред. Т.С. Яковлевой. – М.: Школьная пресса, 2006.
6. Зимонина В. Н. Программно-методическое пособие «Расту здоровым», «Владос» М.; 2002г.
7. Картушина М.Ю. Сценарии оздоровительных досугов для детей 4-6 лет Москва Сфера 2005
8. Кочеткова Л.В. Современные методики оздоровления детей дошкольного возраста в условиях детского сада – М.: МДО, 1999
9. Маханева М.Д. «Воспитание здорового ребенка» – М.: Аркти, 1997г.
- 10.Маханева М.Д. «С физкультурой дружить - здоровым быть» М.: ТЦ «Сфера», 2009г.

11. Страковская В.Л. 300 подвижных игр для оздоровления детей от 1 до 14 лет. – М.: Новая школа, 1994.
12. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Пальчиковая гимнастика. – М.: Астрель, 2007

Социально-коммуникативное развитие

Социализация, развитие общения, нравственное и патриотическое воспитание. Ребенок в семье и сообществе.

1. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников - М.ЦГЛ, 2005
2. Антонов Ю.Е. Как научить детей любить Родину (пособие для реализации государственной программы Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы) – М. Аркти, 2003
3. Арапова-Пискарева Н.А. Мой родной дом (программа нравственно-патриотического воспитания дошкольников) – М. Мозаика-Синтез, 2005
4. Безгина О.Ю. Речевой этикет старших дошкольников – М, Мозаика-Синтез, 2005
5. Безруких М.М. Развитие социальной уверенности у дошкольников - М. ВЛАДОС, 2003
6. Белая К.Ю., Зимонина В.Н. Художественно - эстетическое и социально-нравственное воспитание дошкольников – М. Школьная пресса, 2007
7. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. цв. вкл.
8. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников – М. Аркти, 2002
9. Воспитываем дошкольников самостоятельными. Сборник статей РГПУ им. Герцена– СПб Детство-Пресс, 2000
10. Воспитываем дошкольников самостоятельными. Сборник статей РГПУ им Герцена– СПб Детство-Пресс, 2000
11. Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.
12. Данилина Г.Н. Дошкольнику об истории и культуре России (пособие для реализации государственной программы Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы) – М. Аркти, 2005
13. Дурова Н.В. Очень важный разговор – М., Мозаика-Синтез, 2000
14. Жучкова Г.Н. Нравственные беседы с детьми 4-6 лет – М., Гном и Д, 2000
15. Зацепина М.Б. Дни воинской славы. Патриотическое воспитание дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2010

16. Кондрыкинская Л.А. Дошкольникам о защитниках Отечества – М. ТЦ Сфера, 2006
13. Кондрыкинская Л.А. С чего начинается Родина? – М. ТЦ Сфера, 2004
17. Кузнецова Л.В., Панфилова М.А. Формирование нравственного здоровья дошкольников, - М., ТЦ Сфера, 2002
18. Курочкина И.Н. Как научить ребенка поступать нравственно – М. Флинта, 2001
19. Лунина Г.В. Воспитание детей на традициях русской культуры – М. ЦГЛ, 2005
20. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии-М.: АРКТИ- 2005г.
21. Маралов В.Г. Как научить ребенка быть внимательным и терпимым к людям – М., Аркти, 2009
22. Метенова Н.М. Уроки вежливости – Ярославль, 2000
23. Пахомова О.Н. Добрые сказки (этика для малышей) – М, Прометей Книголюб, 2002
24. Петрова В.И., Стульник Т.Д. Этические беседы с детьми 4-7 лет М: Мозаика-Синтез, 2010
- Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. - СПб.: Питер, 2008
25. Ривина Е.К. Герб и флаг России – М. Аркти, 2002
26. Соломенникова О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. цв. вкл.
27. Шанталь Зауш-Годрон. Социальное развитие ребенка, СПб Питер, 2004
28. Шорыгина Т.А. Беседы о правах ребенка. – М.: Сфера, 2013
29. Шорыгина Т.А. Беседы об этикете с детьми. – М.: Сфера, 2013
30. Шорыгина Т.А. Общительные сказки (социально - нравственное воспитание) – М. Прометей Книголюб, 2006
31. Шорыгина Т.А. Родные сказки (нравственно - патриотическое воспитание) – М. Прометей Книголюб, 2003
32. Шорыгина Т.А. Беседы о хорошем поведении. – М.:Сфера, 2013

Самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание.

1. Алямовская В.Г., Белая К.Ю., Зимонина В.Н. Культура поведения за столом. Глава «Мы с Вовой дежури́м по столовой» / и др.- М.: Ижица, 2004.
2. Бочарова Н.Б. Учимся конструировать (из бросового и природного материала) – М.: Школьная Пресса, 2009
3. Буре Р.С., Островская Л.Ф. Воспитатель и дети. Учебное пособие. Глава «Растим самостоятельных и инициативных». – М.: Ювента, 2001.
4. Давыдова Г.Н. Детский дизайн (поделки из бросового материала) – М. Скрипторий, 2006
5. Дыбина О.В. Творим, изменяем, преобразуем – М ТЦ сфера 2002
6. Козлина А.В. Уроки ручного труда – М Мозаика-Синтез, 2006

7. Куцакова Л.В. «Творим и мастерим» М.2007 г.
8. Куцакова Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. Для занятий с детьми 3-7 лет. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 128 с.
9. Куцакова Л.В. Конструирование и ручной труд в детском саду: Пособие для воспитателей дет. Сада: Из опыта работы. - М.: Просвещение, 1990.- 158с.: ил.
- 10.Нагибина М.И. Природные дары для поделок и игры - Ярославль Академия развития, 1997
- 11.Трудовое воспитание в детском саду. Система работы с детьми 3-7 лет/ Куцакова Л.В. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012
- 12.Новикова И.В., Базулина Л.В. 100 поделок из природного материала – Ярославль академия, КО, 2000
- 13.Панкеев И. Поделки из природных материалов – М. Олма-Пресс, 2001
- 14.Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду– М. Академа, 2002
- 15.Парамонова Л.А.. Конструирование из природного материала. – М: Карапуз.
- 16.Петрова И.М. Волшебные полоски (ручной труд) – СПб Детство-Пресс, 2000
- 17.Пищкова Н.Г. Работа с бумагой в нетрадиционной технике М, Скрипторий 2007
- 18.Тарловская Н.Ф., Топоркова Л.А. «Обучение детей дошкольного возраста ручному труду», 1994 г.

Формирование основ безопасности.

1. Антипас Д.Б. Противопожарная азбука для самых маленьких Чебоксары,2007
2. Арнаутова Е.П. Нам на улице не страшно – М «Авиго-Пресс», 1993
3. Арнаутова Е.П., Т.И. Алиева, Е.Ю. Протасова Безопасность на улице (программно-методическое пособие) – М.: Карапуз, 1999
4. Бабина Р.П. Занимательная дорожная азбука - М. Просвещение, 1995
5. Бабина Р.П. Уроки светофорика – М. Российское педагогическое агентство, 1997
6. Белая К.Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников: Методическое пособие. – М.: Мозайка - Синтез, 2013.
7. Белая К. Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников. Для занятий с детьми 2-7 лет. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. цв. вкл.
8. Белая К.Ю., Зимонина В.Н., Кондрыкинская Л.А. и др. Как обеспечить безопасность дошкольников: Конспекты занятий по основам безопасности детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателей детского сада. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1998.
9. Белая К.Ю., Зимонина В.Н., Кондрыкинская Л.А. и др. Как обеспечить безопасность дошкольников: Конспекты занятий по основам

- безопасности детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателей детского сада. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 24 с.
10. Вдовиченко Л.А. Ребенок на улице СПб, Детство-Пресс, 2008
 11. Волков В.М. Звонят, откройте дверь? (азбука безопасности) – М. Карапуз 2002
 12. Волкова Е.А. Где живут опасности? Ростов-на-Дону Феникс 2011
 13. Денисова Д. Как перейти дорогу. Школа семи гномов, - М Мозаика-Синтез, 2004
 14. Дети и дорога (дошкольник на улице) - М. Информатик, 1994
 15. Комлева Л.А, Шмундяк В.Л. Ваш ребенок и дорога (методическое пособие для родителей) – М. Центр Пропаганды, 2006
 16. Кушель Е.С. Программа обучения дошкольников безопасному поведению на улицах города– М. Школьная книга, 2007
 17. Майорова Ф.С. Изучаем дорожную азбуку – М. Скрипторий, 2007
 18. Правила дошкольного движения для детей дошкольного возраста. Под ред. Е.А. Романовой – М. ТЦ Сфера, 2007
 19. Саулина Т.Ф. Три сигнала светофора – М. Просвещение, 1989
 20. Саулина Т.Ф. Знакомим дошкольников с правилами дорожного движения: для занятий с детьми 3-7 лет. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 112 с.: цв. вкл.
 21. Скоролупова О.А. Правила и безопасность дорожного движения – М. Скрипторий, 2007
 22. Солодовникова Л. Основы безопасности жизнедеятельности М., 2009
 23. Храмова Т.Г. Воспитание безопасного поведения дошкольников на улице. – М.: ЦПО, 2007г
 24. Шестернина Н.Л. Внимание! Опасно! (Правила безопасного поведения ребенка), Чебоксары 2007
 25. Шипунова В.А. Детская безопасность. – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2013
 26. Шорыгина Т.А. Основы безопасности (для детей 5-8 лет) - М. Творческий Центр Сфера, 2007
 27. Шорыгина Т.А. Осторожные сказки: Безопасность для малышей. – М.: Книголюб, 2004.

Познавательное развитие

Сенсорное развитие

1. Венгер Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. М.: Просвещение. 1995
2. Венгер Л.А. Пилюгина Э.Г. Воспитание сенсорной культуры ребенка. М.: Просвещение. 1998.
3. Новосельцева, Т.Ф. Сенсорное развитие дошкольников: учебно-методическое пособие / Т.Ф. Новосельцева, Н.Н. Дубовицкая, Л.А. Голоднева. - Ханты-Мансийск, 2009.

4. Рожков О. П., Дворова И. В. Упражнения и занятия по сенсорно-моторному воспитанию детей 2-4-го года жизни. МПСИ, МОДЭК, 2007 г.

Развитие познавательно-исследовательской и продуктивной конструктивной деятельности

1. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П. Игры-занятия – СПб НОУ Союз, 2005
2. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества М. 1976 г.
3. Дыбина О.В. Рукотворный мир – М., ТЦ Сфера, 2002
4. Дыбина О.В., Рахманова Н.П. Неизведанное рядом (занимательные опыты) – М., ТЦ Сфера, 2001
5. Жукова В.А. Познавательные опыты – М РОСМЭН, 2002
6. Зebbеева В.А. Теория и методика экологического образования детей. – М ТЦ Сфера, 2009
7. Иванова А.И. Естественно-научные наблюдения и эксперименты в детском саду– М., ТЦ Сфера, 2004
8. Иванова А.И. Естественно-научные наблюдения и эксперименты в детском саду– М., ТЦ Сфера, 2004
9. Комарова Л.Г. Строим из ЛЕГО - М. 2001 г.
- 10.Короткова Н.А. Организация познавательно - исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста. – М, 2002
- 11.Короткова Н.А. Организация познавательно - исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста. – М, 2002
- 12.Куликовская И.Э. Детское экспериментирование – М, Педагогическое общество России, 2005
- 13.Куцакова Л.В. «Занятия по конструированию из строительного материала» М.,2007
- 14.Куцакова Л.В. Конструирование и ручной труд в детском саду: Программа и конспекты занятий. М.,2007
- 15.Куцакова Л.В. Творим и мастерим. Ручной труд: Пособие для педагогов и родителей. – М., 2007.
- 16.Л.А. Ремезова Учимся конструировать – М, Школьная Пресса, 2004
- 17.ЛЕГО технология по системе, разработанной Институтом Новых Технологий Образования (материалы курсов).
- 18.Павлова О.В. Познание предметного мира: комплексные занятия. Старшая группа/ авт.-сост. О.В. Павлова. – Волгоград : Учитель, 2016. – 142 с
- 19.Парамонова Л.А. Детское творческое конструирование М. 1999 г.
- 20.Прохорова Л.П. Организация экспериментальной деятельности дошкольников – М., АРКТИ, 2004
- 21.Рабиза Ф. Простые опыты – М., Детская литература, 2002
- 22.Разделы «конструктивная деятельность включены в программу: - Воспитания и обучения в детском саду. / Под редакцией М.А. Васильевой,

23. Филонова А. 1001 прикол или научные эксперименты – М Эгмонт, 2006

Формирование целостной картины мира, расширение кругозора

1. Баряева Л.Б. Логинова Е.Т. Лопатина Л.В. Я - говорю!: Ребенок и его дом: Упражнения с пиктограммами: Рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008.
2. Баряева Л.Б. Логинова Е.Т. Лопатина Л.В. Я - говорю!: Ребенок и явления природы: Упражнения с пиктограммами: Рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2007.
3. Баряева Л.Б. Логинова Е.Т. Лопатина Л.В. Я - говорю!: Ребенок и мир растений: Упражнения с пиктограммами: Рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008.
4. Баряева Л.Б. Логинова Е.Т. Лопатина Л.В. Я - говорю!: Я - ребенок: Упражнения с пиктограммами: Рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2007.
5. Баряева Л.Б. Логинова Е.Т. Лопатина Л.В. Знакомимся с окружающим миром: Пособие для занятий с детьми дошкольного возраста. – М.: Дрофа, 2007.
6. Баряева Л.Б. Логинова Е.Т. Лопатина Л.В. Я - говорю!: Ребенок и его игрушки: Упражнения с пиктограммами: Рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2007.
7. Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением: средняя группа, старшая группа. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.
8. Николаева С.Н. «Юный эколог» В кн.: Юный эколог: Программа и условия ее реализации в дошкольном учреждении. - М., 1998.
9. Новикова И.М. Комплексный подход к изучению темы: Птицы в детском саду для детей 6-7 лет с ЗПР. Методический и раздаточный материал. – М.: Гном и Д, 2005.
10. Новикова И.М. Четыре времени года: Методические материалы по ознакомлению детей 6-7 лет с ЗПР с сезонными явлениями: Комплексный подход. – М.: Гном и Д, 2005.
11. Рунова М.А., Бутилова А.В. Ознакомление с природой через движение – М.: Мозаика-синтез, 2006
12. Успенская Т. Уроки знакомства с окружающим миром – М., РОСМЭН-ПРЕСС, 2005
13. Шевченко С.Г. «Природа и мы». Планирование по формированию представлений об окружающем мире, разработанное в рамках экспериментальной работы. Смоленск 1998г.
14. Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи. Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений – М.: Школьная Пресса, 2005.
15. Шевченко С.Г., Капустина Г.Н. «Предметы вокруг нас», Смоленск, 1998 г.

16.Штопова Т.В., Кочеткова Е.П. Времена года – М., Просвещение, 2006

Формирование элементарных математических представлений

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики. М., Владос, 2004
2. Методические пособия и тетради
3. Баряева Л.Б. Кондратьева С.Ю. Математика для дошкольников в играх и упражнениях. СПб, Каро, 2007
4. Белошистая А.В. Математика до школы. Для детей от 3 до 4 лет. М., Дрофа, 2008
5. Белошистая А.В. Подумай и сделай. Для детей 4-5 лет. М., Дрофа, 2008
6. Белошистая А.В. Подумай и сделай. Рабочая тетрадь для детей 3-4 лет. М., Дрофа, 2007
7. Белошистая А.В. Я считаю и решаю! Уникальная методика обучения математике. Книга 1. 3-4 лет. У-Фактория, 2007
8. Белошистая А.В. Я считаю и решаю! Уникальная методика обучения математике. Книга 2. 4-5 лет. У-Фактория, 2007
9. Калинин А. В. Учимся считать и сравнивать. Тетрадь для детей 5-6 лет. – М.: Айрис, 2006
10. Калинин А. В. Учимся считать и сравнивать. Тетрадь для детей 5-6 лет. – М.: Айрис, 2006
11. Калинин А. В. Учимся решать задачи. Тетрадь для детей 5-6 лет. – М.: Айрис, 2006
12. Касицына М.А. Дошкольная математика 2-й год обучения. Демонстрационный материал. - М.: Гном и Д, 2001.
13. Касицына М.А. Дошкольная математика 2-й год обучения. Учебно-практическое пособие для педагогов и родителей.: М. Гном и Д, 2001.
14. Касицына М.А. Смирнова В.Д Я начинаю считать. Рабочая тетрадь к пособию «Дошкольная математика» 1-й год обучения. - М.: Гном и Д, 2006.
15. Касицына М.А. Смирнова В.Д. Дошкольная математика 1-й год обучения. Учебно-практическое пособие для педагогов и родителей. - М.: Гном-Пресс, 1999.
16. Касицына М.А. Смирнова В.Д. Раздаточные карточки к пособию «Дошкольная математика» 1-й год обучения. - М.: Гном и Д, 2003.
17. Касицына М.А. Дошкольная математика 2-й год обучения. Индивидуальные задания и раздаточные карточки. - М.: Гном и Д, 2001.
18. Козлова В. А. Пых: Книга по математике для детей и воспитателей. Школьная Пресса, 2005.
19. Козлова В. А. Пых: Книга по математике для детей и воспитателей. Школьная Пресса, 2005.

20. Помараева И.А., Позина В.А. Формирование элементарных математических представлений. Вторая младшая группа, средняя группа, старшая группа. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015

Развитие ориентировки в пространстве

1. Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова «Сенсорное восприятие детей с отклонениями в развитии: сборник игр и игровых упражнений. – М.: Издательство «Книголюб», 2007 г.
2. Т. А. Шорыгина «Учимся ориентироваться в пространстве: Материалы для развития пространственного восприятия у дошкольников». – М.: ТЦ Сфера, 2004

Развитие осязания и мелкой моторики

1. Г.Г. Галкина, Т.И.Дубинина «Пальцы помогают говорить».- М.: Издательство «Гном и Д», 2006 г.;
2. С. В. Коноваленко «Развитие конструктивной деятельности у дошкольников. – СПб., ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012 г.
3. Е. М. Косинова «Гимнастика для пальчиков. Развиваем моторику». – ООО «Издательство «Эксмо», 2005 г.
4. Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова «Сенсорное восприятие детей с отклонениями в развитии: сборник игр и игровых упражнений. – М.: Издаельство «Книголюб», 2007 г.
5. Л. А. Ремезова «Учимся конструировать. Пособие для занятий с дошкольниками В ДОУ общего и компенсирующего вида». – М.: Школьная Пресса, 2005 г.
6. Е. А. Стребелева Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителей-дефектологов. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2014 г.

Речевое развитие

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии: учебно-метод. пособие/В.М.Акименко. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2009год.
2. Анищенкова Е.С. Практическое пособие по исправлению звукопроизношения у детей для логопедов и родителей/Е.С.Анищенкова. М.: АСТ: Астрель. 2008.
3. Алтухова Н. Звуковая мозаика. СПб. Лань, 1998.
4. Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи у детей 3-7 лет. М.: Мозаика – Синтез, 2005.
5. Архипова Е .Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. Издательства: АСТ, Астрель, 2008 г.

6. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа с детьми первых трех лет жизни. М.: Редакционно-издательский центр, 2005.
7. Безрукова О.А., Прихотько О.Г., О Служакова.И., Челей Н.С. Методические рекомендации по ведению речевой карты ребенка дошкольного возраста. М.: Русская речь, 2010.
8. Бикина Н.В. Мельникова С.М., Игротека речевых игр: Выпуск 1: Кого везут в зоопарк: Игра на согласование количественных числительных и существительных: Для детей 5-7 лет с речевыми нарушениями - М.: Гном и Д, 2006
9. Бикина Н.В. Мельникова С.М., Игротека речевых игр: Выпуск 2: На лесной поляне: Игра на согласование количественных числительных и существительных: Для детей 5-7 лет с речевыми нарушениями. - М.: Гном и Д, 2006.
10. Бикина Н.В. Мельникова С.М., Игротека речевых игр: Выпуск 4: Волшебная посуда: Игры на классификацию предметов посуды и развитие навыков словообразования для детей 5-7 лет с речевыми нарушениями. - М.: Гном и Д, 2006.
11. Бикина Н.В. Мельникова С.М., Игротека речевых игр: Выпуск 5: Дорисуй и собери: Игры на согласование количественных числительных и существительных, на развитие внимания и классификацию предметов одежды, обуви, головных уборов для детей 5-7 лет с речевыми нарушениями.: Гном и Д, 2006.
12. Борисова Е.А. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками. Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2010год.
13. Бурлакова М.К. Коррекция сложных речевых расстройств. Сборник упражнений. М.: Молодая гвардия, 1997.
14. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логосказки. СПб.: Каро, 2001.
15. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Т.А. Шуйская. Логопедические игры и задания. СПб.6 КАРО, 2000.
16. Волкова Л. С., Лалаева Р. И., Мастюкова Е. М.. Логопедия. Часть I – II. М.: Просвещение, 1995.
17. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Сфера, 2008.
18. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: Коррекционно-развивающая программа формирования навыков связной речи; Диагностика. - М.: Астрель, 2006.
19. Визель Т.Г. Логопедические упражнения на каждый день для выработки четкой речи. М.: Сфера 2005.
20. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Вторая младшая группа, средняя группа, старшая группа. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015.
21. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М.: АРКТИ, 2004.

- 22.Егорова О. В. Речевой материал и игры по автоматизации и дифференциации звуков у детей 5-7 лет. М.: Гном-Пресс, 2008.
- 23.Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1981
- 24.Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филочева Т. Б. Логопедия. Екатеринбург.: АРД ЛТД, 1998
- 25.Ильякова Н.Е. Логопедические тренинги по формированию связной речи у детей с ОНР 5-6 лет: От глаголов - к предложениям. – М.: Гном и Д, 2007.
- 26.Киселева В.А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. М.: Школьная пресса, 2007
- 27.Кирьянова Р.А. Шпаргалка для учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения. СПб.: КАРО, 2008.
- 28.Комарова Л.А. Альбом дошкольника. Автоматизация звука в игровых упражнениях. «Л», «Р», «Ц», «Ль», «Рь», «З», «С», «Ш», «Ж». М.: Гном, 2008.
- 29.Коноваленко В. В., Коноваленко С.В. Синонимы. М.: Гном, 2005
- 30.Коноваленко В. В., Коноваленко С.В. Хлоп-топ. Нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми. М.: Гном-Пресс, 2003.
- 31.Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Альбом по автоматизации звуков. «Г, Гь, К, Кь, Х, Хь», «Н, Т, Д», «Й». М.: Гном – Пресс, 2000.
- 32.Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения. М.: Гном, 2001.
- 33.Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Дидактический материал по коррекции произношения звуков. «В, Вь, Ф, Фь», «М, Мь, Н, Нь», «П, Пь, Б, Бь», «Т, Ть, Д, Дь» М.: Гном-Пресс. 1999.
- 34.Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Домашняя тетрадь для закрепления произношения звуков. «Р, Рь», «Ш, Ж, Ч, Щ», «Л, Ль», «С, З, Ц». М.: Гном-Пресс, 1998.
- 35.Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Домашняя тетрадь для закрепления произношения звуков. «С, З, Ц», «Р», «Л», «Ш, Ж», «Ч, Щ», «Рь», «Ль», «Сь, Зь». М.: Гном-Пресс, 1998.
- 36.Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения. М.: Гном –Пресс, 1998.
- 37.Корнев А. Н., Старосельская Н. Е. Как научить ребенка говорить, читать и думать М., Паритет, 2001
- 38.Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста. СПб.: Речь, 2006.
- 39.Косинова Е. Артикуляционная гимнастика. - М.: Эксмо, 2007
- 40.Краузе Е. Логопедический массаж. Артикуляционная гимнастика. СПб.: Корона-Принт, 2007.
- 41.Куликовская Т.А. Забавные чистоговорки. М.: Гном, 2001.
- 42.Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. СПб.: Союз, 2001.

43. Лопатина Л. В., Позднякова Л. А. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010.
44. Лопухина И. Ритм, речь, общение. - СПб.: Крона-Век, 2008.
45. Лопухина И.С. Логопедия, упражнения для развития речи: Пособие для логопедов и родителей. – СПб.: дельта, 1997.
46. Микляева Н.В. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ. и др. - М.: АЙРИС ПРЕСС, 2006.
47. Микляева Н.В. Лингвистическая лаборатория как инновационная форма организации педагогической работы в ДОУ компенсирующего вида // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 6. – С. 44-49.
48. Наумова Э.Д. В мире животных и птиц: Игры на развитие навыков звуко-буквенного анализа и лексико-грамматических категорий на материале тем «Птицы», «Животные» для детей 5-7 лет с речевыми нарушениями. Игротека речевых игр: Выпуск 6: - М.: Гном и Д, 2007.
49. Нищева Н. В. Веселая артикуляционная гимнастика 2 – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.
50. Нищева Н. В. Веселая мимическая гимнастика – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.
51. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР (с 4 до 7 лет) - СПб., Детство-Пресс
52. Нищева Н. В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.
53. Нищева Н. В. Игралка 1. Дидактические игры для развития речи дошкольников – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.
54. Нищева Н. В. Игралка 3. Игры для развития речи дошкольников – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.
55. Нищева Н. В. Игралка 5. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009.
56. Нищева Н. В. Игралка 6. Грамотейка. – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.
57. Нищева Н. В. Картотека заданий для автоматизации правильного произношения и дифференциации звуков разных групп – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012.
58. Нищева Н. В. Картотеки методических рекомендаций для родителей дошкольников с ОНР – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012.
59. Нищева Н. В. Подвижные и дидактические игры на прогулке – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.
60. Нищева Н.В. Игралка 2. Дидактические игры для развития речи дошкольников – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.
61. Нищева Н.В. Игралка 4. Собирайка – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.
62. Нищева Н.В. Игралка 7. Собирайка – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.

63. Нищева Н.В. Игралка 8. Читайка – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.
64. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в младшей группе для детей с ОНР – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.
65. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе логопедической группе для детей с ОНР (часть I) – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.
66. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе логопедической группе для детей с ОНР (часть II) – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.
67. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в средней группе для детей с ОНР – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.
68. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе для детей с ОНР – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012.
69. Новиковская О.А Кортюшина М.Ю. «Логоритмика», 2006г.
70. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. Ярославль.: Академия развития, 1996.
71. Овчинникова Т.С. Логопедические распевки. – СПб, КАРО, 2006.
72. Парамонова Л.Г. Стихи для развития речи. СПб.: Дельта, 1998.
73. Поволяева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону.: Феникс, 2007.
74. Сековец Л.С., Разумова Л.И., Дюнина Н.Я., Ситникова С.П. Коррекция нарушения речи у дошкольников. Часть I – II. М.: АРКТИ, 2005.
75. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции – М.: КЛАССИК СТИЛЬ-2003г.
76. Степанова О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. М.: Сфера, 2003.
77. Темникова В.Э. Логопедические игры с чистоговорками. М.: гном, 2008.
78. Тимонен Е.И. Формирование лексико-грамматических навыков на занятиях по подготовке к обучению грамоте в условиях специальной группы детского сада. СПб.: Детство-Пресс, 2004.
79. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит. СПб.: Акцидент, 1997.
80. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Совершенствование навыков звукового анализа и обучение грамоте. М.: ЭГСИ, 1999.
81. Ушакова О.С., Арушанова А.Г., Смага А.А. Придумай слово. М.: Просвещение, 1996.
82. Филимонова О.Ю. Развитие словаря дошкольников в играх. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
83. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.А. Миронова, А.В. Лагутина Коррекция нарушения речи, Москва: «Просвещение», 2010г.
84. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада. Москва: «Просвещение», 1991г.

85. Худенко Е.Д., Шаховская С.В., Т.А. Ткаченко. Планы – конспекты логопедических занятий. М.: РУССИКО, 1995.
86. Шаблыко Е.И. Дифференциация свистящих и шипящих звуков. Пособие для логопедов ДОУ, школ, воспитателей и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2012.
87. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А.. Логопедическая работа с дошкольниками. М.: Академия 2003.

Грамота и подготовка руки к письму

1. Гербова В.В., Комарова Т.С. Прописи рисуем по клеточкам, Москва 2012
2. Касицына М.А. Рисующий гномик. Формирование графических навыков и умений у детей младшего дошкольного возраста (Методика, планирование работы)., М.: ГНОМ и Д, 2005
3. Кузнецова Е.В. Тихонова. Обучение грамоте детей с нарушениями речи: Конспекты занятий. И.А. - М.: Сфера, 2009
4. Е.Максимова, О.Рахматуллина, О. Травкина, А.Черных, Готовим пальчики к письму, Москва, Обруч, 2011
5. Морозова И.А., Пушкарёва М.А. Подготовка к обучению грамоте. Конспекты занятий. Для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР.– М.: Мозаика – Синтез, 2007
6. Морозова И.А., Пушкарёва М.А. Развитие речевого восприятия. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР.– М.: Мозаика – Синтез, 2007
7. Тригер Р.Д., Владимирова Е.В. «Звуки речи, слова, предложения – что это?» 3 тетради. Смоленск 1998 г.
8. Тригер Р.Д., Владимирова Е.В., Мещерякова Т.А.. «Я учусь писать». Смоленск 1998г.
9. Тригер Р.Д. «Подготовка к обучению грамоте» (методические рекомендации) Смоленск 2000 г.
10. Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб.: Лань, 1996

Приобщение к художественной литературе

1. Гербова В.В. «Приобщение детей к художественной литературе» М. 2005
2. Гербова В.В. Приобщение детей к художественной литературе. – М.: Мозаика-Синтез, 2005-2010.
3. Книга для чтения в детском саду и дома. Хрестоматия. 2-4 года / Сост. . В. Гербова, Н. П. Ильчук и др.-М., 2005.
4. Книга для чтения в детском саду и дома. Хрестоматия. 4-5 лет / Сост. В. В. Гербова, Н. П. Ильчук и др. - М., 2005.

5. Книга для чтения в детском саду и дома. Хрестоматия. 5-7 лет / Сост. В. В. Гербова, Н. П. Ильчук и др. - М., 2005.
6. Раздел «Чтение художественной литературы» включен в программу: «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой М.А.Васильевой, – М: Мозаика-Синтез, 2014).
7. Ушакова О.С. Знакомим дошкольников 3-5 лет с литературой. – М., Сфера, 2010.
8. Ушакова О.С. Знакомим дошкольников 5-7 лет с литературой. – М., Сфера, 2010.
9. Ушакова О.С. Знакомим дошкольников с литературой. – М.: Сфера, 1998.

Художественно-эстетическое развитие

Художественное творчество

1. Баранова Е. В., Савельева А. М. От навыков к творчеству: обучение детей 2-7 лет технике рисования. – М.: Мозаика-Синтез, 2009-2010.
2. Грибовская А.А. Аппликация в детском саду (в 2-х частях).
3. Грибовская А.А. Детям о народном искусстве.
4. Грибовская А.А. Дошкольникам о графике, живописи, архитектуре и скульптуре. – М. МИПКРО, 2001.
5. Григорьева Г.Г. Игровые приемы в обучении дошкольников изобразительной деятельности. М.: Просвещение, 1995.
6. Грошенко И.А. Занятия изобразительным искусством в специальной коррекционной школе М.,В. Секачев Институт общегуманитарных исследований, 2001.
7. Доронова Т.Н. Дошкольникам об искусстве. – М., 2002.
8. Казакова Т.Г. Занятие с дошкольниками по изобразительной деятельности– 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1996.
9. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность младших дошкольников - М.: Просвещение, 1980.
10. Казакова Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество (Конспекты занятий рисованием, лепкой, аппликацией). - М.: Просвещение, 1985.
11. Казакова Т.Г. Рисуем натюрморт (5-8 лет), Цветные пейзажи (3-8 лет)
12. Комарова Т.С. Размыслова А.В. Цвет в детском изобразительном творчестве. – М.: Пед. общество России, 2002.
13. Комарова Т. С, Савенков А. И. Коллективное творчество дошкольников. - М., 2005.
14. Комарова Т. С, Филлис О. Ю. Эстетическая развивающая среда. – М., 2005.
15. Комарова Т. С. Детское художественное творчество. – М.: Мозаика-Синтез, 2005-2010.

16. Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в средней группе детского сада. Конспекты занятий. – М.: Мозаика-Синтез, 2007-2010.
17. Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада. Конспекты занятий. – М.: Мозаика-Синтез, 2008-2010.
18. Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности во второй младшей группе детского сада. Конспекты занятий. – М.: Мозаика-Синтез, 2007-2010.
19. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005-2010.
20. Комарова Т.С. изобразительная деятельность в детской саду (вторая младшая группа, средняя группа, старшая группа, подготовительная группа). – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014: цв. вкл.
21. Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. – М.: Мозаика-Синтез, 2009.
22. Комарова Т.С. «Изобразительная деятельность в детском саду» Программа и методические рекомендации 2006 г.;
23. Комарова Т.С., Антонова А.В., Зацепина М.Б. Программа эстетического воспитания детей 2-7 лет Красота. Радость. Творчество - М., 2002.
24. Копцева Т.А. «Природа и художник». - М.: ТЦ Сфера, 2001.
25. Курочкина Н.А. Знакомим с натюрмортом; Детям о книжной графике; Знакомство с пейзажной живописью. – СПб.: Детство-Пресс, 2003.
26. Лыкова И.А. Дидактические игры и занятия (Интеграция художественной и познавательной деятельности дошкольников) М.: Карапуз-Дидактика, 2010.
27. Лыкова И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки». - М.: Карапуз-дидактика, 2007.
28. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации (младшая, средняя, старшая, подготовительная группы). – М.: Карапуз-Дидактика, 2006, 2007
29. Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т. С. Комаровой. – М, 2005./
30. Пантелеева Л.В. «Музей и дети»
31. Соломенникова О. А. Радость творчества. Ознакомление детей 5-7 лет с народным искусством. – М.: Мозаика-Синтез, 2005-2010.
32. Халезова Н. Б. Декоративная лепка в детском саду / Под ред. М. Б. Зацепиной. - М., 2005.
33. Швайко Г.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду (средняя, старшая группы). – М.: Владос, 2001.

Серия «Мир в картинках»

- Гжель. - М.: Мозаика-Синтез, 2005-2010.

- Городецкая роспись по дереву. – М.: Мозаика-Синтез, 2005-2010.
- Дымковская игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005-2010.
- Каргополь – народная игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005-2010.
- Полхов-Майдан. – М.: Мозаика-Синтез, 2005-2010.
- Филимоновская народная игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005-2010.
- Хохлома. - М.: Мозаика-Синтез, 2005-2010.

Музыкальная деятельность

1. Бекина С.И. и др. «Музыка и движение». Упражнения, игры и пляски для детей 5-6 лет. Москва «Просвещение» 1983.
2. Бекина С.И. и др. «Музыка и движение». Упражнения, игры и пляски для детей 3-4 лет. Москва «Просвещение» 1983.
3. Буренина А.И. Ритмическая мозаика (программа по ритмической пластике для детей). Санкт-Петербург, 2000
4. Ветлугина Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду. М. «Просвещение» 1989.
5. Галанова Т.В, Развивающие игры с малышами до трех лет. Ярославль «Академия Развития» 1998.
6. Евтушенко И.В. Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот. Москва 2003.
7. Зарецкая Н., Роот З. Праздники в детском саду. Сценарии, песни и танцы. М. «Айрис-пресс» 2003.
8. Захарова С.Н, Праздники в детском саду. М. «Владос» 2000.
9. Зацепина М.Б Культурно-досуговая деятельность в детском саду М.: Мозаика-Синтез 2010
10. Зацепина М.Б, Антонова Т.В. Народные праздники в детском саду М.: Мозаика-Синтез 2010
11. Зацепина М.Б, Антонова Т.В. Праздники и развлечения в детском саду М.: Мозаика-Синтез 2010
12. Колодницкий Г.А. Музыкальные игры, упражнения и танцы для детей М.: Гном - Пресс, 2000
13. Лапшина Г.А. Календарные праздники в детском саду. «Дошкольник. Серия» Волгоград. «Учитель» 2003.
14. Леонтьева В.Б., Фалей Н.В. Праздники для детей 4-10 лет. Минск ООО «Юнипресс» 2001.
15. Луконина Н., Чадова Л. Утренники в детском саду. Сценарии о природе. М. «Айрис-пресс» 2003.
16. Макшанцева Е.Д. Детские забавы. М. «Просвещение» 1991.
17. Медведева Е.А., Комиссарова Л.Н Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика М.: Академия 2002
18. Михайлова М.А. Праздники в детском саду. Сценарии, игры, аттракционы. Ярославль «Академия Развития» 1998.

19. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика. Под.ред. Медведевой Е.А. М. 2002.
20. Наумова Л.А. Познавательные праздники-досуги для дошкольников. М. «Мозаика-синтез» 2003.
21. Новикова Г.П. Музыкальное воспитание дошкольников.
22. Орлова Т.М., Бекина С.И «Учите детей петь». Песни и упражнения для развития голоса у детей 5-6 лет. М. «Просвещение», 1987.
23. Орлова Т.М., Бекина С.И. «Учите детей петь». Песни и упражнения для развития голоса у детей 6-7 лет. М. «Просвещение», 1987.
24. Петрова Т. И. Театрализованные игры в детском саду М.: Школьная Пресса, 2009
25. Радынова О.П. «Мы слушаем музыку». Учебное пособие. Комплект из 9 дисков с методическими рекомендациями. Москва, «Просвещение», 1997
26. Радынова О.П. Музыка рассказывает о животных и птицах. Конспекты занятий с детьми 5-7 лет. М., Гном и Д, 2000
27. Радынова О.П. Музыка рассказывает о животных и птицах. Конспекты занятий с детьми 3-5 лет. М., Гном и Д, 2000
28. Радынова О.П. Музыкальные инструменты и игрушки Конспекты занятий с детьми 5-7 лет М., Гном и Д 2000
29. Радынова О.П. Музыкальные инструменты и игрушки Конспекты занятий с детьми 3-5 лет. М., Гном и Д, 2000
30. Радынова О.П. Музыкальные шедевры. Москва, Владос, 2000
31. Радынова О.П. Настроения, чувства в музыке. Конспекты занятий с детьми 5-7 лет. М., Гном и Д, 2000
32. Радынова О.П. Настроения, чувства в музыке. Конспекты занятий с детьми 3-5 лет М., Гном и Д 2000
33. Радынова О.П. Песня, танец, марш. Конспекты занятий с детьми 3-5 лет М., Гном и Д, 2000
34. Радынова О.П. Песня, танец, марш. Конспекты занятий с детьми 5-7 лет М., Гном и Д, 2000.
35. Радынова О.П. Природа и музыка. Конспекты занятий с детьми 3-5 лет М., Гном и Д. 2000
36. Радынова О.П. Природа и музыка. Конспекты занятий с детьми 5-7 лет. М., Гном и Д, 2000
37. Радынова О.П. Слушаем музыку. Москва, «Просвещение» 1990
38. Раевская Е.П. и др. «Музыкально-двигательные упражнения в детском саду», М. «Просвещение» 1991.
39. Роот З.Я. Музыкально – дидактические игры М.: Айрис Пресс 2004
40. Сауко Т., Буренина А. «Топ-хлоп, малыши». Программа по музыкально-ритмическому воспитанию детей 2-3 лет, Санкт-Петербург 2001.
41. Тарасова К.В., Рубан Т.Г. «Дети слушают музыку», М. Мозаика-синтез, 2001.
42. Цыбульник В.И. Золотой карнавал сказок. М. «АСТ», 2001.

Развитие игровой деятельности

1. Артамонова О. Предметно-пространственная сфера: ее роль в развитии личности. Дошкольное воспитание. – 1995. № 4., С. 37.
2. Баряева Л.Б «Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития детей». М., 2001 г.
3. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду, Москва 1990
4. Борисова М. М. Малоподвижные игры и игровые упражнения. Для детей 3-7 лет. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.
5. Букатова В.М. Игры для детского сада – СПб, ТЦ Сфера, 2009
6. Виноградова Н.А., Позднякова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников – М. Айрис-Пресс, 2008
7. Гришина Г.Н. Любимые детские игры, - М. ТЦ Сфера, 1999
8. Губанова Н.Ф. «Игровая деятельность в детском саду», М. 2006 г.
9. Давидчук А.Н. Обучение и игра, - М.: Мозаика-Синтез, 2006
10. Доронова Т.Н. Играют взрослые и дети (из опыта работы ДОУ), - М.: Линка-Пресс, 2006
11. Исаенко В.П. Игры наших детей – М. ЮНИТИ, 1996
12. Калиниченко А.В., Микляева Ю.В., Развитие игровой деятельности дошкольников, - М.: Айрис Пресс, 2004
13. Кобзева Т.Г., Александрова Г.С., Холодова И.А. Организация деятельности детей на прогулке. Старшая группа, подготовительная группа. – Изд. 2-е. – Волгоград: Учитель, 2013. – 287 с.
14. Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре – М. Просвещение, 1982
15. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду – М., ГНОМ и Д, 2001
16. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте, - М.: Академический проект, 2002
17. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком – М. Академический проект, 2001
18. Николаева С.Н. Игра и экологическое воспитание. Дошкольное воспитание. – 1994. № 12, С. 37.
19. Николаева С.Н. Место игры в экологическом воспитании. – М., 1996.
20. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда. Методические рекомендации. – М.: ДОМ Центр инноваций в педагогике, 1995.
21. Новоселова С.Л., Ревуцкая К.А. Игры, игрушки и игровое оборудование для ДОУ. – М., 1997.
22. Синицына Е. Игры и упражнения со словами, ЮНВЕС Москва, 2000
23. Степанникова Э. Я. Сборник подвижных игр. Для работы с детьми 2-7 лет. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. цв. вкл.
24. Столяр Л. Давайте поиграем, Москва, 2000

Театрализованная деятельность

1. Безруких М.М. Сказка как источник творчества детей – М. ВЛАДОС, 2001
2. Короткова Л.Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста – М. ЦГЛ, 2003
3. Маханева М.Д. Занятия по театрализованной деятельности в детском саду, - М., ТЦ Сфера, 2009
4. Мирясова В.И. Играем в театр – М. Гном-Пресс 1999
5. Петрова Т.И., Сергеева Е.Л. Подготовка и проведение театрализованных игр в детском саду – М., Школьная Пресса, 2003
6. Петрова Т.И., Сергеева Е.Л. Театрализованные игры в детском саду – М., Школьная Пресса, 2000
7. Пименов В.А. Театр на ладошках – Изд. Воронежского госуниверситета, 1998
8. Поляк Л. Театр сказок – СПб, детство – Пресс, 2001
9. Сорокина Н.Ф. Играем в кукольный театр – М., Аркти, 2000
10. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности – М. ВЛДОС, 2001
11. Шорохова О.А. Играем в сказку – М., ТЦ Сфера, 2006
12. Щеткин А.В. Театральная деятельность в детском саду, - М. Мозаика-Синтез, 2007

Организация работы педагога-психолога.

Общие вопросы организации

1. Аралова М.А. Справочник психолога ДОУ. - М, Творческий центр Сфера, 2007
2. Арнаутова Е.П. Опрос как метод изучения семейного воспитания дошкольников. - Московская семья – компетентные родители, 2007
3. Афонькина Ю. А. Рабочая программа педагога-психолога ДОО/Ю.А. Афонькина. – Изд. 2-е, перераб.- Волгоград : Учитель, 2015. – 170 с.
4. Венгер А.А. Психологическое консультирование и диагностика, 2 часть. - М, Генезис, 2007
5. Грабе М. Синдром выгорания болезнь нашего времени под ред. Лысюк Л.Г. - С-П, Речь, 2008
6. Калягин В., Матасов Ю., Овчинникова Т. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. - С-П, КАРО, 2005
7. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми/М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2014. – 160 с.: ил.
8. Колос Г.Г. Сенсорная комната в ДОУ. - М, АРКТИ, 2008

9. Миклеева Н.В., Миклеева Ю.В. «Работа педагога-психолога в ДОУ», М., Айрис-Пресс, 2005
10. Практическая психодиагностика: Методики и тесты / Ред.-сост. Райгородский Д.Я. - Самара: Бахрах-М., 2009, 667 с.
11. Прохорова Г.А. Перспективное планирование работы психолога ДОУ. - М, Айрис Пресс, 2006
12. Психолог в дошкольном учреждении. Под ред. Лаврентьевой Т.В.- М, ГНОМ и Д, 2002
13. Семаго М.М., Семаго Н.Л. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования. - М, Айрис Пресс, 2006
14. Собчик Л.Н. Метод цветowych выборов – модификация восьмицветового теста Люшера. Практическое руководство/Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2015. – 128 с.

Работа педагога- психолога с родителями и педагогами

1. Гарбузов В.И. Воспитание ребенка. - Дельта АСТ, 1997
2. Гиппенрейтер Ю.Б. «Общаться с ребенком. Как?», М., ООО ТЦ Сфера, 2005г
3. Луговская А. Если малыш капризничает. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
4. Зажигина М.А. Чего не стоит делать родителям, но что они все равно делают. - М, Генезис, 2008
5. Луговская А. Если малыш не хочет ходить в детский сад. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
6. Луговская А. Если малыш плачет. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
7. Луговская А. Если малышу трудно подружиться. – М., Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001
8. Лютова Е., Моница Г. Шпаргалка для родителей. - С-П, Речь, 2007
9. Матейчик З. Родители и дети: Кн.для учителя: Пер. с чеш. – М.: Просвещение, 1992
10. Метенова Н.М. Взрослым о детях. Новые подходы к оформлению и содержанию наглядной информации для родителей в дошкольных учреждениях – Ярославль, ООО «ИПК «Индиго», 2009
11. Метенова Н.М. Родительское собрание в детском саду. - Ярославль, 2000
12. Образцова Л. Спокойной ночи, малыш!: маленькие сказки для родителей.- М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007.
13. Переориентация детского поведения. Курс для родителей. - М, Зеленоград, 1996
14. Шорыгина Т.А. Беседы о хорошем и плохом поведении. – М.: ТЦ Сфера, 2007.
15. Яковсон С.Г., Соловьева Е.В. Дошкольник, каков он?: Пособие для воспитателей детских садов. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2002.

Коррекционно-развивающее направление

1. Аксенова Л. И. Социально-педагогическая помощь лицам с ограниченными возможностями // Специальная педагогика.— М., 2001.
2. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку. - С-П, Речь, 2008
3. Алябьева Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей дошкольного возраста. - М, Сфера, 2002
4. Арцишевская И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. - 2005
5. Белопольская Н.Л. (сост.) Детская патопсихология. Хрестоматия. - М, Когито-центр, 2004
6. Беспалова Е.Н., Зашихина О.П. «Интеллектуальное развитие детей в коррекционных ДОУ», Ульяновск, 2002г.
7. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. - С-П, Речь, 2007
8. Вайнер М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников. - М.: Педагогическое об-во России, 2006
9. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста.—СПб., —2008.
10. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. - С-П, Гиппократ, 1995
11. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. - С-П, Союз, 1997
12. Зильбах Дж. Джоан (под ред.) Дети в семейной психотерапии. - М, Изво института психотерапии, 2004
13. Ковалева И.В. Профилактика агрессивного поведения у детей раннего возраста. - М, Айрис Пресс, 2008
14. Колкова С.В. (сост.) Игровая терапия как метод интеграции и реабилитации. - М, Права человека, 2001
15. Коррекционно-развивающие занятия и мероприятия: комплекс мероприятий по развитию воображения. Занятия по снижению детской агрессии. - Серия: в помощь психологу ДОУ. / Составители: Лесина С.В., Попова Г.П. и др. – Серия: В помощь психологу ДОУ. – Издательство: Учитель, 2011.
16. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм — М., 2003.
17. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Метод. пособие.— М., 2008.
18. Лютова-Робертс Е, Моница Г., Чутко Л. Гиперактивные дети, психолого-педагогическая помощь. - С-П, Речь, 2007
19. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - Санкт-Петербург: Речь, 2006.

20. Метельская Н.Г. 100 физкультминуток на логопедических занятиях. – М.: ТЦ Сфера, 2010.
21. Севостьянова Е.О. «Дружная семейка: Программа адаптации детей к ДОУ», М., ТЦ Сфера, 2005г.
22. Сост. Л. В. Калининкова, Н. Д. Соколова. Дети с ограниченными возможностями: проблемы инновационных тенденций обучения и воспитания: Хрестоматия /— М., 2005.
23. Трясорукова Т.П. Программа «солнышко»: психопрофилактические занятия с детьми дошкольного возраста / Т.П. Трясорукова. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 60, [2] с. : ил. – (Школа развития).
24. Шевченко М.А. психологические рисуночные тесты для детей и взрослых/ М.А. Шевченко. – Москва: АСТ, Кладезь, 2014. – 176 с.: ил.
25. Шарохина В.Л. Катаева Л.И. Коррекционно-развивающие занятия: старшая и подготовительная группы. М. :ООО «Национальный книжный центр», 2014. – 130 с.
26. Шарохина В. Л. Коррекционно-развивающие занятия в младшей и средней группе. М.:ООО «Национальный книжный центр», 2014. – 136 с.

Развитие эмоциональной социально-личностной сферы

1. Артпедагогика и Арттерапия в специальном образовании. - М, Академия, 2001
2. Бойков Д.И., Бойкова С.В. Как учить детей общаться: руководство для детского психолога и логопеда. – СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2004
3. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. - М.: Педагогика, 1990.
4. Вайнер М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2006.
5. Васильева Т.В. Мама, прогони Бабу-Ягу! - С-П, Элмор, 1996
6. Данилина Г.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.И. В мире детских эмоций. - М, Айрис Пресс, 2004
7. Жучкова Г.Н. Нравственные беседы с детьми 4-6 лет. - М, ГНОМ и Д, 2001
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. (под ред.) Тренинг по сказкотерапии. - С-П, Речь, 2002
9. Как избежать неприятностей дома (буклет)
10. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. - С-П, Речь, 2007
11. Крюкова С.В. Здравствуй, я сам! - М, Генезис, 2007
12. Котова Е.В. «В мире друзей: Программа эмоционально-личностного развития», М., ТЦ Сфера, 2007г.
13. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь.

14. Лебеденко Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. - М, Прометей, Книголюб, 2003
15. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. - С-П.: Речь, 2000
16. Метенова Н.М. Уроки вежливости. Практическое пособие. – Ярославль, ИПК «Индиго», 2009
17. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. - М.: АРКТИ, 1999
18. Мухина В.С. Кто я? - Дмитров, Карапуз, 1996
19. Насонкина С.А. Уроки этикета. - С-П, Акцидент, 1997
20. Николаева С.О. Занятия по культуре поведения с дошкольниками и младшими школьниками. - М, ВЛАДОС, 1999
21. Пасечник Л.В. Коррекция тревожности и гиперактивности в детском возрасте. - М, Сфера, 2007
22. Права ребенка (буклет)
23. Приходько О.Г., Моисеева Т.Ю. Дети с двигательными нарушениями. Коррекционная работа на первом году жизни. - М, Полиграф-Сервис, 2003
24. Рылеева Е.В. Вместе веселее. - М, Айрис Дидактика, 2003
25. Семенака С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе. - М, АРКТИ, 2006
26. Фурманов И.А. Детская агрессивность. - Минск, Ильин В.П., 1996
27. Шишова Т.Л. Как преодолеть детскую застенчивость. - С-П, Речь, 2007

Элементы нейропсихологической коррекции

1. Астапов В.М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии. - М.: ПЕР СЭ, 2006.
2. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. - М, Международная Пед. Академия, 1994
3. Зейгарник Б.В., Николаева В.В., Лебединский В.В. (под ред.) Практикум по патопсихологии. - М, из-во Мос. Ун-т, 1987
4. Колганова В.С., Пивоварова Е.В. Нейропсихологические занятия с детьми. в 2-х частях. - М, 2015
5. Менегетти Антонио Введение в онтопсихологию. - Пермь, Хортон Лимитед, 1993
6. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении Под общей ред. Ж.М. Глозман. - М, Генезис, 2016 г.
7. Скворцов И.А. Детство нервной системы. - М, Тривола, 1995
8. Цветкова Л.С. (под ред.) Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. - Москва-Воронеж: НПО МОДЭК, 2006

Готовность к школе

1. Айзман Р., Жарова Г., Вартапетова Г., Петрова Е. Детский сад. Готовим ребенка к школе? - М, НЦ ЭНАС, 2006
2. Бабаева Т.И. У школьного порога. М. Просвет, 1993 г.
3. Безруких М., Ефимова С., Круглов Б. Почему учиться трудно? - М, Семья и школа, 1995
4. Васильева С. Логопедические игры. Москва, 2001 г.
5. Завьялов Н.А. Готовимся к школе. Интегрированный курс подготовки дошкольников. Волгоград, 2005 г.
6. Иванова И.Н. Подготовка ребёнка к школе. Екатеринбург, 2005 г.
7. Ильена М.Н. Подготовка к школе. С. – Петербург, 1998 г.
8. Каше Г.А. Подготовка к школе для детей с недоразвитием речи. Москва, 1985 г.
9. Кувашова Н.Г. Методика подготовки детей к школе. Волгоград, 2001 г.
10. Михайлова Л.С. Как подготовить ребёнка к школе. Волгоград, 2003 г.
11. Нищева Н.В. Система коррекционной работы. С.-Петербург, 2003 г.
12. Ларцева Е. Первый экзамен. С.-Петербург, 1998 г.
13. Нижегородцева Н.В, Шадриков В.Д. Психолого - педагогическая готовность к школе. - ВЛАДОС, 2001
14. Роберт С. Берж, С. Харвард Кауфман Кинетический рисунок семьи. - М, Смысл, 2000
15. Татаринцева А.Ю. Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда. – СПб.: Речь, 2007.
16. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М, Просвещение, ВЛАДОС, 1995
17. Фопель К. Подвижные игры для детей 3-6 лет Привет Глазки. - М, Генезис, 2005
18. Фопель К. Подвижные игры для детей 3-6 лет Привет Ножки. - М, Генезис, 2005
19. Фопель К. Подвижные игры для детей 3-6 лет Привет Ушки. - М, Генезис, 2005
20. Хухлаева О.В. Лесенка радости. - М, Совершенство, 1998
21. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-4 лет. - М, Генезис, 2007
22. Чистякова М.И. Психогимнастика/ Под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
23. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Албука общения. - С-П, Детство – Пресс, 2007

Диагностика и мониторинг

Общие методические вопросы диагностики

1. Борисенко М.Г. Диагностика развития речи ребёнка, С.-Петербург, 2008 г
2. Бессонова Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей, Москва 2006
3. Волкова Г.В. Психолого – педагогическое исследование детей с нарушением речи С.-Петербург, 2003 г.
4. Волкова Г.В. Методика обследования детей с нарушением речи С.-Петербург, 2003
5. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у старших дошкольников- Москва, 2010
6. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей.
7. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» - М.: Владос, 2003
8. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. Для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995.
9. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда, Москва 2008
10. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. - М., Академия, 2000
11. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю.Левченко, С.Д.Забрачная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрачной. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
12. Семаго Н.Я, Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший возраст. - С-Пб., Речь 2005
13. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М., Академия, 2002
14. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей. Москва 2007
15. Ткаченко Т.А. Альбом индивидуального обследования, Москва 2001
16. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. - М., 2002

Методики

1. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения. – М.: Айрис-пресс, 2006.
2. Глозман Ж.М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. - С-Пб., Питер, 2006.
3. Роджерс С., Доусон Дж. Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и

- мотивацию./ Перевод с англ. Под общей редакцией М.Кузьмицкой и Л.Толкачева – Москва: ИП Толкачева, 2023. – 432с.
4. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка: Дошкольный и младший школьный возраст Изд. 1-е/ 2-е. - М., Айрис-Пресс, 2007
 5. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» - 9-е изд. – М. : Просвещение, 2020 . – 182с.
 6. Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Хаустова И.М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДОУ. – 2014. – №1. – с. 32–50.

Методическое обеспечение для организации самостоятельной работы родителей с детьми в домашних условиях

Общие вопросы

1. Баркан А. Рядовые семейных войн, или Как мы создаем проблемы своим детям-М 2009.
2. Бредвей Л., Альберс Х.Б. Ребенок от 3 до 7 лет. Как научить вашего ребенка учиться. – М.: ЮНВЕС, 1997
3. Водовозова, Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста / Е.Н. Водовозова. - М.: ЛИБРОКОМ, 2012
4. Вологодская, О.П. Воспитание самостоятельности у детей. Мама, можно я сам?! / О.П. Вологодская. - М.: Центрполиграф, 2012.
5. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. М.: Интор, 1996
6. Гиппенрейтор Ю.Б. Общаться с ребенком. Как?. – М.: «ЧеРо» и «Сфера», 2001
7. Дробинская А.О. Скоро в школу: Что нужно знать родителям. - М.: Школьная Пресса, 2005.
8. Зажигина, М.А. Чего не стоит делать родителям, но что они всё равно делают. Родительская библиотека. – М.: Генезис, 3-е изд., 2010.
9. Леус Т. Распространенные родительские заблуждения -М, 2010
10. Микляева, Н.В. Сказкотерапия в ДОУ и семье. Библиотека Воспитателя. – М.: ТЦ СФЕРА, 2010.
11. Млодик, И. Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на свободную тему. Родительская библиотека. – М.: Генезис, 4-е изд., 2010
12. Сеницына Е. Умные слова: Популярное пособие для родителей, гувернеров и воспитателей. – М.: Лист, 1998.
13. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. - М.: Аркти, 2007.

14. Сурженко, Л. Как вырастить личность. Воспитание без крика и истерик. – Издательство: Питер, 2011
15. Уорд Д. Маленький исследователь. 52 увлекательных занятия на свежем воздухе. -М, 2016.
16. Уотнер П. 150 развивающих игр для детей от трех до шести лет. -М, 2015

Пособия и тетради

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. СПб.: Детство-Пресс, 2007.
2. Бабкина Н. В., Бабкин С. В. Занимательные задачи. Для детей и их родителей. – М.: Айрис, 2006
3. Гомзяк Оксана: Говорим правильно в 5-6 лет. Альбомы упражнений по обучению грамоте детей старшей логогруппы. Издательство: Гном, 2016 г.
4. Гомзяк Оксана: Говорим правильно в 6-7 лет. Альбомы упражнений по обучению грамоте детей подготовительной к школе логогруппы. Издательство: Гном, 2016 г.
5. Денисова, Дорожин. Математика для дошкольников (младшая, средняя, старшая, подготовительная группа). Рабочая тетрадь, Мозаика-Синтез, 2013 г.
6. Денисова, Дорожин. Прописи для дошкольников (младшая, средняя, старшая, подготовительная группа). Мозаика-Синтез, 2012 г.
7. Денисова, Дорожин. Развитие речи у дошкольников: Рабочая тетрадь. (младшая, средняя группа). Мозаика-Синтез, 2013 г.
8. Денисова, Дорожин. Уроки грамоты для дошкольников (старшая, подготовительная группа). Мозаика-Синтез, 2014 г.
9. Жукова О. Умные пальчики. Развиваем моторику. 2010.
10. Земцова О. Послушный карандаш. Развиваем мелкую моторику. 5-6 лет, Махаон, 2015 г.
11. Касицына М.А. Рисующий гномик (Альбом 1). М.: ГНОМ и Д, 2005
12. Касицына М.А. Рисующий гномик (Альбом 2). М.: ГНОМ и Д, 2005
13. Колесникова Елена: От А до Я: Рабочая тетрадь для детей 5-6 лет, Ювента, 2016 г.
14. Колесникова Елена: Математика. Я считаю до десяти. Рабочая тетрадь. Для детей 5-6 лет. ФГОС ДО, Сфера, 2016 г.
15. Колесникова Елена: Математика. Я считаю до 20-ти. Рабочая тетрадь. Для детей 6-7 лет. ФГОС ДО, Сфера, 2016 г.
16. Новоторцева Н.В.. Рабочая тетрадь по развитию речи на звуки. «Ш, Ж», «Ч, Щ», «С, Сь», «З, Зь, Ц», «Л, Ль», «Р, Рь». Ярославль: Академия развития, 1996.
17. Петерсон Л.Г., Кочемасова Е.Е. Игралочка. Математика для детей 3-4 лет. Часть 1,- М, Ювента, 2015

18. Петерсон Л.Г., Холина Н.П., Игралочка. Математика для детей 4-5 лет. Часть 2,- М, Ювенита, 2015
19. Петерсон Л.Г., Холина Н.П., Раз - ступенька, два - ступенька..., Часть 1, -М, 2015.
20. Петерсон Л.Г., Холина Н.П., Раз - ступенька, два - ступенька..., Часть 2, -М, 2015.
21. Рабочая тетрадь по математике для детского сада к книге Морозовой И.А., Пушкарёвой М.А. «Развитие элементарных математических представлений» Серия: КРО (коррекционно-развивающее обучение)
22. Рабочая тетрадь по развитию речи в детском саду к книге Морозовой И.А., Пушкарёвой М.А. «Развитие речевого восприятия» Серия: КРО (коррекционно-развивающее обучение)
23. Рабочая тетрадь по обучению грамоте в детском саду к книге Морозовой И.А., Пушкарёвой М.А. «Подготовка к обучению грамоте» Серия: КРО (коррекционно-развивающее обучение)
24. Светлова Инна. Готовим руку к письму. Прописи для дошкольников. Эксмо, 2007
25. Соколова Н.В. Логопедическая тетрадь. «Дифференциация звуков», «Р, Л, Й», «Ш, Ж, Ч, Щ», «С, З, Ц». М.: Школьная пресса, 2006.
26. Спивак Е.Н. Речевой материал для автоматизации и дифференциации звуков у детей. «Ш, Ж, Ч, Щ», «Р, Рь, Л, Ль», М.: Гном, 2007.
27. Творим с детьми. 20 мастер-классов в разных техниках -М, 2016
28. Шалаева Г. Большая книга знаний для тех, кто готовится к школе. Математика, чтение и развитие речи, русский язык М, 2009
29. Шалаева Г. Большая книга обучающих и развивающих раскрасок для самых маленьких - М, 2009

Специальная литература

1. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2016.
2. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011.
3. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.
4. Батышева Т.Т. Ранняя диагностика расстройств аутистического спектра в практике детского невролога. Методические рекомендации. М.:2014.
5. Башина В.М. Аутизм в детстве – М.: Медицина, 1999. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. М.: Теревинф, 2011.
6. Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет. М.: Теревинф, 2009.
7. Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального

- развития: от 4-х лет до 7,5 лет. М.: Теревинф, 2009.
8. Конни Казари, Аманда К. Гулсруд, Стефани Шир, Кристина Стробридж. Программа JASPER для детей с аутизмом. Развитие совместного внимания, символической игры, вовлеченности и регуляции. Пер. с англ. — М. : Альпина ПРО, 2023. — 383 с.
 9. Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. М.: Теревинф, 2013.
 10. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.
 11. Либлинг Е.Р., Баенская М.М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития. М.: Теревинф, 2013.
 12. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007.
 13. Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
 14. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.
 15. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». – М.: Теревинф, 2005.
 16. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: методические разработки М.: Теревинф, 2008.
 17. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2011. Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.
 18. Организация деятельности ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. Ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2014.
 19. Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной. - М.: ЛОГОМАГ, 2013.
 20. Ребенок в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010.
 21. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями в развитии. М.: Теревинф, 2009.
 22. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012.
 23. Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2014.
 24. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии

- (в соавторстве с Г.А. Мишиной). - 2- переиздание .- М.: Парадигма. - 2015
- 25.Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Пер. с немецкого Ключко Т. – Минск: Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997.
- 26.Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004.